



ABRIR VOLUMEN I

II VOLUMEN

PROCESOS DE LA CREATIVIDAD.

II CAPITULO: PROCESOS DE LA CREATIVIDAD

PROCESOS DE LA CREATIVIDAD

Los filósofos tienden a descubrir el fundamento de las producciones creativas entre los poderes últimos que operan en el cosmos; los psicólogos, por su parte, los ven en el dinamismo de las funciones de la personalidad; los científicos en las fuerzas de autorregulación del protoplasma o de la materia; los ingenieros y políticos en las necesidades exteriormente definidas a que se enfrentan; los hombres de negocios y ejecutivos, en el seno de las relaciones interpersonales que se dan dentro de sus organizaciones respectivas; los artistas en los productos que ellos mismos crean, etc.

La estructura misma de la experiencia creativa, es muy compleja, de modo que es susceptible de adaptarse con cierta facilidad a planteamientos marcadamente diferentes. Esta estructura, implica componentes que no guardan relación con otros más que en esta determinada circunstancia. Tales componentes no comportan necesariamente con cada uno de los restantes componentes en el mundo exterior, es decir, fuera de los límites propios del proceso creativo en sí mismo. Sin duda alguna, el acto de creación es un evento irreplicable, un movimiento altamente integrado que envuelve todo el organismo de tal manera que, durante semejante experiencia, se desdibujan todas las fronteras, las distinciones se tornan borrosas, y el artista se vive a sí mismo como un todo único, ligado a sus materiales y a su percepción de las cosas. Por otra parte, el acto creativo es también polifacético. Incluye aspectos psicológicos, del medio, culturales, físicos o intelectuales. La evidencia experimental se va acumulando en torno a uno u otro de estos aspectos o en torno a alguno de los posibles planteamientos metodológicos del problema.

Así por ejemplo, se ha reunido un cúmulo considerable de evidencias en conexión con los estudios realizados para identificar *los rasgos de personalidad* que favorecen la presencia de la creatividad. Se da por supuesto que el proceso creativo puede explicarse completamente, si se consigue elaborar una lista

exhaustiva de dichos rasgos. El psiquiatra, el clínico y el analista factorial han mostrado un gran interés en la explicación de la creatividad, a base de estos rasgos de personalidad. Por ejemplo, el método psicométrico de Guilford ha localizado en la personalidad creativa, rasgos como los de sensibilidad a los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad, habilidad para transformaciones semánticas y capacidad específica de elaboración. Fromm habla de cuatro rasgos fundamentales: capacidad de quedar perplejo, capacidad de concentración, capacidad para aceptar situaciones conflictivas y disposición para renacer cada día. Rogers, ha elaborado también unas características: apertura frente a la experiencia, un lugar interno para la evaluación, y capacidad para jugar con elementos. Maslow, considera los siguientes elementos: la persona creativa es espontánea, expresiva, natural, ingenua, no temerosa de lo desconocido o lo ambiguo, capaz de aceptar el ensayo provisional y la incertidumbre, tolera fácilmente la bipolaridad, posee la habilidad de integrar los contrarios. En opinión de Maslow, el individuo creativo es un individuo sano que se autorrealiza.

Otro cuerpo de datos trata de demostrar que se puede explicar plenamente la creatividad como una serie de etapas *cronológicas*, cada una de las cuales aporta su contribución específica a la totalidad del proceso, opinión a la que se alinean autores como Wallas (1926).

Un cuarto grupo de datos considera la creatividad como un tipo *de pensamiento*, buscando distinguir las formas de pensamiento que son creativas de las que no lo son. Existe un consenso bastante generalizado en el sentido de aceptar que el pensamiento creativo consiste en ciertas funciones de integración y de síntesis; que tiene que ver con relaciones más bien que con elementos; que se trata de un pensamiento que descubre nuevas formas las cuales pueden adaptarse a las experiencias pasadas. Implica una fusión real de formas y no sólo una simple asociación o conglomerado. Spearman se refiere al pensamiento creativo en términos de educación de correlatos; McKellar habla de él como de

un pensamiento autístico, prelógico e imaginativo. Vinacke alude a operaciones de la imaginación, más bien que a operaciones voluntarias de tipo racional; Bartlett lo califica de pensamiento autístico divergente, diferente del pensamiento de los sistemas cerrados. Bruner, establece también esta última diferencia .¹

Un quinto tipo de evidencia agruparía al gran número de *informes personales* de artistas y científicos de que disponemos. Estos van desde descripciones de experiencias privadas, como es el caso de Nietzsche, hasta normas concretas de política, con destino a la vida pública, como en el caso de Reynolds, pasando por recopilaciones tan heterogéneas como la llevada a cabo por Ghiselin.

El acto creativo puede ser analizado partiendo de cinco componentes fundamentales: 1- se trata de un *acto* indivisible, de una unidad global del comportamiento; 2- dicho acto culmina en la producción de *objetos* o de formas de vida diferenciadas; 3- proviene del desarrollo de determinados *procesos mentales*; 4- experimenta variaciones en común con *transformaciones específicas de la personalidad*; 5- se produce dentro de un tipo de ambiente determinado. Estos componentes pueden expresarse de forma abreviada, así: El acto, el objeto, el proceso, la persona y el ambiente. La demostración de las facetas esenciales de cada uno de estos factores puede utilizar procedimientos tanto descriptivos como lógicos; puede referirse a la significación de la evidencia de tipo empírico y puede inferir cuáles son los fundamentos que, desde el punto de vista lógico, se requieren en orden a la explicación de determinados hechos.

LA CONECTIVIDAD

Desde un punto de vista descriptivo, el primer criterio puede denominarse

¹ En Curtis J. y otros, 1976.

criterio de conectividad. Los observadores que han recogido evidencia acerca de este aspecto de la creatividad, están de acuerdo con que alguna forma de actividad combinatoria es imprescindible para que la creatividad pueda darse. Desde un punto de vista lógico, una demostración de este criterio recurre a la categoría de *relación* como principio explicativo. Pero quizá sea más exacto referirse a él como el concepto de metáfora. Esta categoría aísla la relación de semejanza, más bien que la diferencia, como base para la conectividad. Se encuentra implicada en las categorías más bien fundamentales de la creatividad humana, a saber, el requisito de que el hombre ha de trabajar con materiales dados que no han sido creados por él mismo.

El hombre no puede crear, en el sentido de dar existencia a algo que no existiera con anterioridad de alguna manera. Esta condición, por tanto, le impone la necesidad de crear estableciendo una relación distinta entre elementos ya existentes previamente. La esencia de la creatividad humana es *relacional*, de manera que un análisis de su naturaleza habrá de hacer referencia a la conectividad de cualesquiera elementos que puedan entrar a constituir la relación creativa. Este análisis deberá poner de manifiesto que aunque el hombre no puede dar la existencia a los componentes básicos, sí puede establecer *relaciones nuevas entre ellos*. Habrá de demostrar igualmente, que estas conexiones son genuinamente originales y no simplemente mecánicas. Lógicamente esto quiere decir que la conectividad comprende relaciones que no son ni simétricas ni transitivas, es decir que las conexiones nuevas que se crean, en cuanto todos o conjuntos globales, no son equivalentes a la suma de las partes o elementos conectados, sino más bien de un tipo de relación metafórica o transformacional.

A este criterio, se le describe diversamente como: combinación, composición, configuración, nueva relación, constelación de significados, organización nueva, modelación intencional, relacionalidad completa, integración, unicidad, fusión, etc.

Todas las formas de creatividad, en opinión de Bruner, surgen de una actividad *combinatoria*, de un situar los objetos en una nueva perspectiva. Arnold alude a este criterio como combinación de las experiencias del pasado dentro de nuevos modelos, dentro de *nuevas configuraciones*, que satisfacen igualmente al creador como tal vez a la sociedad. Para McKellar se trata de una *fusión*, de percepciones que han permanecido en estado latente durante largo tiempo, en cambio para Gerard sería un acto de "cierre", una reestructuración del campo perceptivo de la experiencia; para Taylor, el moldeado de experiencias dentro de *estructuras organizativas*, nuevas y diferentes; para Poincaré, son producto de combinaciones de *totalidades ordenadas*; para Kubie, el descubrimiento de *nexos inesperados* entre las cosas, una fusión que se produce por el juego libre de los procesos simbólicos inconscientes; para Murray es un proceso de *composición* que da lugar a un nuevo objeto, experiencia o imagen; para Rogers, son emergencias de *productos relacionales* nuevos; Ghiselin (1952) concluye diciendo que sobre los trabajos de creación de artistas, científicos, músicos y escritores, que la condición más necesaria para la creatividad es que se presente una *configuración nueva*, una nueva constelación de significados que carezca de precedente específico.

Los diversos autores pueden situar la conectividad bien en el acto de percepción, bien en el intelecto, en el desarrollo de la personalidad o en el objeto. Pero todos coinciden en que la conectividad es una condición necesaria. Hay un matiz sutil dentro de esta afirmación: la creatividad es una combinación de elementos dentro de una nueva relación, y al mismo tiempo, una recombinación de ellos. Esto equivale a decir que la creatividad no se reduce simplemente a la capacidad de relacionar elementos de una manera nueva, sino además, la capacidad de trasladar estas nuevas combinaciones materiales anteriormente no relacionadas. Es la capacidad de mirar la vida metafóricamente, de experimentar incluso el orden como si se tratara de algo plástico, de transferir los procesos intelectuales de un sistema formal a otro.

Como Rogers señala, para seguir hablando en términos de proceso, la creatividad consistiría en descubrir estructura en la experiencia, en lugar de tratar de imponer estructura a la experiencia. Así, el criterio de conectividad, establece que la creatividad tiene mucho que ver con las estructuras en relación; implica una fusión de elementos dentro de estas estructuras nuevas, más bien que una ordenación mecánica de los mismos; ello quiere decir que las conexiones no se encuentran, sino que se producen.

CRITERIO DE ORIGINALIDAD

El segundo criterio de la creatividad podría denominarse descriptivamente condición de originalidad. Las observaciones empíricas identifican esta cualidad como esencial a todos los productos que han tenido su origen en procesos creativos. Lógicamente este criterio requiere la categoría de singularidad como principio de explicación, por más que los psicólogos preferirían el término "individualidad". Esta categoría alude específicamente a cuatro cualidades que ha de poseer todo objeto, para poder existir como tal objeto "idiográfico", no reducible a clase alguna (inclasificable), ésto es, para poder ser calificado de genuinamente original. Estas cuatro cualidades son: novedad, impredecibilidad, unicidad, y sorpresa. Todas ellas se refieren a la misma característica de originalidad, y desde los diferentes puntos de vista de la filosofía, la ciencia, el arte, y la psicología respectivamente,

Estos cuatro aspectos de la originalidad diferencian lo auténticamente creativo de otros arreglos de tipo mecánico. Lógicamente, ésto quiere decir que aquéllos cuatro aspectos definen lo que se llama una clase de objetos, así como un elemento singular. El caso absolutamente idiográfico o único, equivale al concepto de una clase y a la hora del razonamiento silogístico, funciona como tal. Ambos, el individuo completamente original y el universal, son dos nociones "idiosincráticas" que no admiten ulterior clasificación. Estas cuatro cualidades confieren la propiedad de ser algo único.

Por tanto, en primer lugar, el aspecto de novedad implica algo todavía no dado o infrecuente; fresca, inventiva; se trata de una cualidad universalmente reconocida por todos los autores que escriben sobre la materia como característica imprescindible de la originalidad. Creatividad es la fusión de percepciones de una manera nueva, según McKellar; la capacidad de hallar nuevas relaciones; la emergencia de conexiones nuevas, según Rogers; la ocurrencia de una composición novedosa, según Murray; la disposición para hacer y reconocer innovaciones, según Lasswell; una acción de la mente que produce intuiciones nuevas, según Gerard; la modelación de las experiencias dentro del contexto de una nueva manera de organización, según Taylor; la presentación de nuevas constelaciones de significados, según Ghiselin. Esta interpretación ha sido formulada por Wilson y sus colaboradores en términos que pueden tratarse más fácilmente por los métodos estadísticos, tales como agudeza, distancia de asociación e infrecuencia de la respuesta dada.² Guilford, resume su punto de vista sugiriendo la posibilidad de que la originalidad tenga más que ver con el rasgo de personalidad de la ausencia de convencionalismo que con las cualidades de novedad. Es decir, para él, se plantea la cuestión de saber si la originalidad es función del temperamento, más bien que de los objetos producidos, pero no desarrolla su pensamiento más allá de una pura especulación.

En segundo lugar, la originalidad implica impredecibilidad. Este factor alude a la relación existente entre el objeto creado y otros estados de cosas en el mundo real, afirmando que la creatividad desconecta tales objetos de los posibles lazos causales. Formula pues, la incompatibilidad de creatividad y teoría causal. Por lo general, los sistemas filosóficos y científicos dan por supuesta la necesidad y el orden en el cosmos. Sólo con dificultades incorporan las leyes de la necesidad y requieren libertad. La creatividad produce cualidades que antes

² *Wilson, R. A. N. en Curtis, J. y otros, 1976, p. 134.*

no existían y que nunca hubieran podido predecirse sobre la base de configuraciones previas de eventos. La actividad metafórica choca con la necesidad lógico-causal.

En tercer lugar, la originalidad alude a una realidad única, irrepetible. Afirma este aspecto que cada caso de creatividad difiere de cualquier otro: los productos originales carecen de precedentes. Las creaciones originales resultan incomparables, pues no existe una clase de objetos con los que puedan entrar en comparación. Son, por el contrario, objetos intraducibles, inejemplificables.

En cuarto lugar, la originalidad lleva consigo una dosis de sorpresa. De manera semejante a como el aspecto de novedad describe el tipo de conexiones que se dan en el acto creativo, atribuyendo impredecibilidad a la presencia de la nueva creación y unicidad al producto de la misma, por lo que a su posible evaluación se refiere, así también el aspecto de sorpresividad hace referencia al efecto psicológico de las combinaciones nuevas ante el espectador. La sorpresa sirve como test final de originalidad, puesto que sin el "shock" del reconocimiento que registra la novedad de la experiencia, no habría ocasión de que los individuos se pusieran en movimiento para apreciar y producir obras creativas.

Este elemento de sorpresa ha sido observado por artistas creativos en ellos mismos. Existe un consenso general en el sentido de que el reconocimiento ha de ser repentino e inesperado, a fin de producir plenitud de sorpresa. Fromm, opina que la capacidad de consciencia para responder libre y espontáneamente reduce las tendencias a la proyección y distorsión, permitiendo en consecuencia, la respuesta sorpresiva. Schachtel (1962) entiende que la originalidad produce un shock emotivo y que éste irrumpe repentinamente en condiciones de encuentro abierto y sin trabas con el mundo. Getzels y Jackson piensan que la sorpresa toma la forma de finales inesperados de tramas y acontecimientos, incongruencias y salidas de humor. Para Bruner, la sorpresa agradable constituye la verdadera esencia de la creatividad misma.

En general no hay un acuerdo unánime sobre si la creatividad requiere la producción de un objeto tangible. Los autores que subrayan la importancia del aspecto de la habilidad productiva exigen la presencia del objeto; otros como Maslow, opinan que la creatividad puede expresarse por sí misma a través de un estilo de vida, sin necesitar el soporte del objeto exterior producido.

CRITERIO DE NO-RACIONALIDAD

Este tercer criterio podría describirse como condición de no-racionalidad. Incluso aquéllos investigadores que no están implicados en una orientación psicoanalítica, convienen en aceptar la existencia de determinados *procesos mentales inconscientes*, responsables de la función de metaforización en el acto de fundir las imágenes dentro de los moldes de las creaciones nuevas. En un contexto lógico, este criterio depende de la categoría de *causalidad* como principio de explicación. La versión psicológica de este proceso incluye referencias a los procesos primarios, a la energía móvil, más bien que a la *energía remansada*, a *diferentes estadios de creatividad*, a sus *diversos niveles psicológicos* o a los tipos varios de procesos mentales.

Este criterio se ocupa de los procesos metafóricos y de simbolización que producen las conexiones nuevas, y se le puede denominar como "no-racional", debido a que la actividad combinatoria tiene lugar en forma de operaciones inconscientes; tales operaciones no pertenecen al ámbito mental de la racionalidad, ni se hallan controladas de un modo consciente. La racionalidad divide y distingue, se centra en señalar las diferencias. La actividad metafórica, por el contrario, une y relaciona; florece sobre el terreno de las semejanzas y respira en la atmósfera de los procesos primarios. La no-racionalidad no es sólo una condición de la novedad, sino que constituye precisamente su causa. Constituye una relación causal, en efecto, la que une procesos tales como los de condensación, simbolización, desplazamiento y neologismos con la producción de nuevos nexos. Funcionar metafóricamente está en la propia naturaleza de los

niveles inconscientes (o preconcientes) de la mente. Los mecanismos operacionales del inconsciente no podrían proceder de otra manera. A menos que entren en funcionamiento, no es posible que surjan conexiones nuevas. De esta manera, existe una relación invariante entre ambos extremos.

Los procesos no-rationales se dan imponiendo a las ideas e imágenes la cualidad de plasticidad. La metáfora proporciona al lenguaje su plasticidad, haciendo posible la poesía; proporciona su plasticidad al pensamiento y hace así posible la invención científica; proporciona su plasticidad a las formas de la percepción y posibilita así el arte. La metáfora libera nuestras actitudes de credibilidad del condicionamiento inducido por la inferencia de tipo lógico, presentando nuevas posibilidades de creencia. Suaviza las tendencias discursivas del lenguaje, dando lugar de esta manera a que puedan plasmarse significaciones nuevas. Una vez suprimidas las limitaciones inferenciales del lenguaje y rotas las conexiones causales entre los objetos, éstos se tornan maleables y hacen así posible la aparición de nuevas visiones, de perspectivas inesperadas sobre el mundo y la experiencia. Los mecanismos no-rationales que producen estas nuevas visiones constituyen el sistema energético de la creatividad, operando de manera similar en todos los individuos creativos, sean artistas o cualquier otra cosa.

Una revisión de la bibliografía sobre estos problemas, indica que se han ideado por lo menos tres esquemas conceptuales para la explicación del proceso creativo. El primero de ellos concibe la creatividad como una serie *secuencial de estadios de actividad*; el segundo entiende la creatividad como *niveles verticales* de funciones psíquicas; y el tercero como *tipos* de procesos mentales. Estos tres esquemas coinciden en un hecho que todos ellos afirman: el nivel o sector del proceso creativo invariablemente asociado con la creación de algo nuevo es de índole no-rationale; yace bajo la superficie de la conciencia, resiste todo análisis racional y se desvanece ante el intento de un examen lógico.

La proposición clásica de la teoría de los estadios fué formulada originalmente por Wallas (1926), que estableció cuatro estadios diferentes o

fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. Los estadios segundo y tercero, dan lugar de hecho, a las conexiones nuevas, las nuevas relaciones, las cuales se comportan en forma de operaciones no-rationales. La fase de incubación, por ejemplo, consiste en la acumulación espontánea e incontrolable de acontecimientos que se agrupan al parecer, de acuerdo con sus propias leyes autónomas. Ello implica el debilitamiento de las operaciones del pensamiento lógico, así como la inhibición del control lógico. Maslow (1987) califica este proceso de "regresión voluntaria". Ehrenzweig (1976), habla de él como de abandono del ego; mientras que Rogers (1975) lo entiende como apertura a la experiencia. La fase de iluminación es más misteriosa. Dada su singularidad, impredecibilidad y carácter idiosincrático, se resiste a toda descripción de tipo formal. Autores como Platón o Lu Chi (de la antigüedad china) o Nietzsche hablan de la naturaleza de lo inexplicable de la inspiración. Patrick ha tratado preferentemente de probar la teoría de los cuatro estadios en la creación artística. Patrick y Montmasson, han hallado las mismas cuatro fases en el campo de la invención científica. Patrick y Spender creen también que la creatividad poética acontece en estadios sucesivos.

La evidencia de que la no-racionalidad constituye una condición necesaria de la creatividad adquiere mayor fuerza conclusiva, si se la examina desde el punto de vista de que no consiste en otra cosa que el intercambio de energía entre diferentes estratos verticales del psiquismo. Esta teoría acepta la distinción entre procesos primarios y secundarios, entre funciones conscientes e inconscientes (o preconscious), entre pensamiento autista y pensamiento realista; afirma igualmente, que si bien el proceso creativo real lleva consigo un cambio entre los niveles psíquicos, este cambio, sin embargo, ocurre siempre de tal manera que la fusión metafórica de los elementos se realice en los niveles inconscientes y se proyecte hacia arriba, a los niveles conscientes. Cada nivel efectúa su aportación al proceso creativo. El inconsciente, en efecto, aporta el movimiento y la fuerza, la imaginación y la calidad de concreto, la ambigüedad

y el conflicto, la conectividad efectiva; por su parte, el nivel racional aporta su capacidad de elaboración, la verificación, las "estructuras" requeridas, las aprobaciones sociales pertinentes.

El tercer planteamiento del proceso creativo se describe en términos de tipos de operaciones mentales. Según esta definición, el acto creativo es aquél que combina diversas formas de pensamiento dentro de un campo relacional nuevo. El pensamiento creativo constituye tan sólo uno de los diversos tipos de operaciones involucradas en los procesos mentales superiores; se distingue acusadamente de otros tipos de pensamiento, debido a sus aspectos no racionales. Guilford, Vinacke, McKellar, Rapaport, Bartlett y Bruner van en esta dirección. En cada caso, según el autor de que se trate, las energías movilizadas para la producción de las relaciones nuevas son de carácter no-racional, autístico, metafórico, de orientación internalista, espontáneas e involuntarias, integradoras y libres. Tales procesos se diferencian de los procesos de tipo inhibitorio, racional, controlado, intencional, de orientación realista, consciente que, sin duda juegan un papel también en la creatividad; mas su función es de elaboración y verificación, no de fusión. Son las formas de pensamiento dominadas por la fantasía las que contienen la clase de las capacidades creadoras de la mente. Estos procesos de carácter no-racional explicarían la aparente naturalidad y carencia de esfuerzo de la actividad creativa; explicarían asimismo, la autonomía, el carácter de "alteridad", la sensación de estar poseído o de escuchar una voz interior. Explicarían, igualmente la conectividad, así como la dirección que los movimientos creativos toman.

CRITERIO DE AUTO-REALIZACION

Este cuarto criterio, descriptivamente podría denominarse condición de autorrealización, un modelo de desarrollo de la personalidad que ha sido estudiada por los psicólogos clínicos y analistas. Desde un punto de vista lógico, el criterio que nos ocupa descansa sobre la categoría del *cambio*. Quizá los

psicólogos preferirían hablar de él en términos de motivación, como fuente de energía para el cambio y de desarrollo hacia la salud psíquica, como meta a la que esta energía se dirige. Esta categoría ha de dar razón del cambio como transformación y trascendencia.

Según este criterio, la creatividad lleva consigo un cambio fundamental en la estructura de la personalidad, cambio que tiene lugar en la dirección del logro de la plenitud de realización. Se diferencia aquí, por otra parte, entre aquéllas implicaciones de la personalidad que no rebasan la zona de la mera prefuncionalidad no productiva, y aquéllas que suponen una creatividad auténtica. Se distingue bajo este criterio, igualmente entre las transformaciones de energía que son habituales, reductoras de tensión y repetitivas, y aquéllas otras que son organizadoras de la tensión, progresivas y orientadas al desarrollo. Se entiende desde esta perspectiva que, si bien todo cambio de personalidad no culmina en un crecimiento positivo de la misma, no por ello es menos cierto que todas las situaciones de desarrollo constituyen posibles terrenos abonados para la creatividad. Implica este punto de vista, aunque haya que recurrir a numerosos cambios de energía para explicar la conducta humana, solamente aquéllos que se concretan en la realización de potencialidades personales, conducen a actos creativos. Así, se identifica creatividad con autotransformación, lo cual supone que, a menos que durante una actividad se den transformaciones significativas en la personalidad, dicha actividad no tendrá nada que ver con la creatividad.

Este criterio parece ser necesario desde un punto de vista lógico. El dinamismo de la personalidad es la causa que puede explicar mejor las cualidades excepcionales de las experiencias y de los productos. Puede también considerarse como el mejor agente unificador de todo el proceso creativo. El hecho de que este proceso, en cualquier caso, ha sido analizado, bien dentro de estadios discretos de actividad, bien dentro de estratos o niveles psíquicos claramente diferenciados, bien dentro de distintos tipos de funciones mentales,

exige una explicación de por qué operaciones tan diversas se articulan y engranan de modo tan eficiente y avanzan hacia el acto creativo sin esfuerzo. Para ello se precisa de un principio de unificación y el factor de personalidad en movimiento, puede servir como tal.

Desde una perspectiva empírica, este criterio se apoya sobre un gran cúmulo de datos. Maslow (1987), considera que creatividad es lo mismo que salud psíquica, siendo ésta última un sinónimo de la autorrealización. No existen excepciones a esta regla, dice Maslow, pues la creatividad constituye una característica universal de las personas que se autorrealizan. Esta forma de creatividad trasciende el talento específicamente creativo.;se trata de una característica fundamental de la naturaleza humana. Impregna cualquier tipo de actividad en que la persona pueda hallarse comprometida.

Igualmente, según este criterio, existiría una relación entre motivación y creatividad, pues la persona que se autorrealiza se caracteriza al mismo tiempo por un caudal motivacional de extraordinaria fuerza. Estos impulsos dinamizan al individuo de tal manera, que éste se siente impedido a actuar, a expresarse, a realizar algo; produciendo al mismo tiempo, transformaciones de la personalidad. El individuo creativo, llevado por una urgencia o necesidad que frecuentemente puede llegar a poseerlo totalmente, presta menos atención a los asuntos mundanos, hace caso omiso de las actitudes convencionales, rechaza la seguridad. Estas tendencias impulsivas son penetrantes, persistentes, resistentes a todo intento de desviación.

La teoría freudiana de que la necesidad de crear tiene su origen en gratificaciones sustitutivas de deseos incestuosos y parricidas experimentados durante estadios pregenitales goza todavía de amplio auditorio. Teoría orientada hacia el pasado, sostiene que nuestras respuestas actuales se hallan condicionadas por las experiencias anteriores; significan una manera de reducir la tensión. La disminución o alivio de la tensión proporciona satisfacción, al mismo tiempo que asegura el refuerzo. Una variación muy extendida de este

mismo tema es la interpretación de que los motivos para la creatividad constituyen esfuerzos de restituir y compensar los objetos y personas destruidos durante las fantasías agresivas. Segal, Fairbain, Levey, Grotjahn y Sharpe, coinciden en este análisis de los hechos. Para todos estos autores, la creatividad tendría su origen en los esfuerzos del niño por reprimir sus tendencias destructivas. Esta teoría daría cuenta de la urgencia y la fuerza que subyacen a la motivación creativa. Algunos discípulos de Freud rechazan la tesis de que la potencia creadora representa una coartada para una sexualidad que ha sido objeto de frustración. Estos autores asocian la creatividad a cierta fuerza compensatoria: Adler, a la compensación de una inferioridad orgánica; Rank, a la compensación de la mortalidad y la finitud humana; Jung, igualmente a la compensación de sentimientos de caducidad. Todos estos autores subrayan en la creatividad el proceso de afirmación de la voluntad, de individualización y de auto- formación.³

De esta manera, unos impulsos motivacionales fuertes revisten gran importancia para la actividad creativa. Dinamizan el organismo y lo impelen a la expresión creadora. McClelland (1951), señala otros efectos: los motivos son los agentes de relación, unificación e integración de la diversidad de necesidades y objetivos propios de la conducta. Proporcionan éstos su organización , orientación y dirección; introducen en ella determinadas líneas tendenciales, crean un conjunto de imágenes relacionadas con las necesidades sentidas y aumentan el interés por posibilidades futuras. Para nosotros, estos efectos serían equivalentes a los que hemos visto bajo el proceso metafórico. Allport, en su tratado de personalidad pone de relieve la relación existente entre los motivos y las emociones, señalando que también éstos sirven a una función de síntesis y selección. Por otra parte, unos motivos fuertemente vividos sensibilizan al individuo ante un mayor número y variedad de sugerencias del entorno,

³ En Curtis, J. y otros, *op. cit.*, p. 32

elevando el nivel de aspiración. La más alta aspiración implica la autorrealización, la cual representa al mismo tiempo el objetivo de la vida y su origen motivacional. La teoría de la motivación con búsqueda de una meta completa el análisis de este cuarto criterio. En la medida en que la personalidad se transforma a sí misma en el proceso de lograr la meta de un desarrollo madurativo, queda establecido el nexo entre la creatividad y la autorrealización.

CRITERIO DE APERTURA

Desde un punto de vista descriptivo, el quinto y último criterio podríamos denominarlo como la condición de apertura. Se refiere a aquéllas características del ambiente, tanto interno como externo, tanto personal como social, que facilitan el que el individuo creativo pase del estado en que se encuentra actualmente, a soluciones futuras, todavía sólo posibles y en cuanto tales, indeterminadas. Estas condiciones o rasgos comprenden los de sensibilidad, tolerancia de la ambigüedad, auto-aceptación y espontaneidad. Como quiera que estas condiciones se ven implicadas en el proceso creativo, más bien pasiva que activamente, este criterio, desde un punto de vista lógico, podría explicarse bajo la categoría de posibilidad. Más bien, aquí la significación psicológica de esta categoría podría expresarse de manera óptima, a base de la noción de aplazamiento, en cuanto opuesta, por ejemplo, a la de cierre; o bien a base del concepto de posposición, como contrapuesto a la situación de soluciones predeterminadas.

Definidos como rasgos por la mayoría de los psicólogos, estas condiciones son objeto de aprendizaje y no constituyen aspectos del paquete hereditario humano; se trata, por el contrario, de factores de entorno. Estos factores caracterizan tanto al individuo como a la sociedad que lo rodea; describen organizaciones sociales tales como la escuela y la familia, haciendo referencia a tipos de personalidad. Se recurre al término de "apertura" para significar todos estos rasgos comprensivamente; sin embargo, una propuesta sería que esta

categoría general se subdividiera en cuatro grupos de factores ambientales perfectamente distinguibles entre sí, si bien estrechamente relacionados. Son los que acabamos de enumerar arriba. La categoría más amplia de apertura está directamente tomada de Rogers: *"Apertura es lo contrario de la actividad defensiva, cuando para proteger la organización del yo, se procura que determinadas experiencias no lleguen a la conciencia, si no es de manera trastocada o censurada...La apertura significa ausencia de rigidez, permeabilidad en los límites de los conceptos, creencias, percepciones e hipótesis."*⁴

La sensibilidad hace referencia a un estado de conciencia de las cosas tal y como ellas son, más bien que tratando de conformarlas a un contexto determinado previamente. La persona creativa es receptiva ante el mundo de los objetos, ante los problemas, ante los demás, ante la falta de evidencia o los impulsos inconscientes. Los autores que siguen, entre otros, consideran que la sensibilidad o receptividad son condiciones indispensables del trabajo creativo: Fromm (1960), Guilford, (1978), Lowenfeld (1970).

Otro rasgo generalmente aceptado es el de la tolerancia frente a la ambigüedad. Se trata aquí de la capacidad para aceptar el conflicto que surge de la polaridad, tolerar las incoherencias y contradicciones, aceptar lo desconocido, no sentirse incómodo entre lo ambigüo, lo no del todo exacto e inseguro. El individuo creativo puede posponer sus decisiones y aceptar su dilación como una exigencia y un reto placentero. Zilboorg, Wilson y Hart, coinciden en este punto de vista. La flexibilidad constituye una extensión de los rasgos de receptividad y tolerancia de la ambigüedad. Estas últimas características permiten al individuo asumir el cambio y sacar provecho de él. Flexibilidad quiere decir habilidad para jugar con los elementos de un conjunto, para operar sin estar atado a formas rígidas, para escapar a las soluciones tradicionalmente dadas, para ser alegremente serio, para percibir significados en

⁴ Rogers, C.R., 1975, p. 56.

situaciones o hechos irrelevantes.

El tercer grupo de acepciones implicadas en el criterio de apertura, hace alusión a la necesidad que la persona creativa siente de tener un sentido de su destino personal y de su valor, sentido que le permitirá aceptarse a sí mismo como fuente de valores. Resulta evidente que el individuo es capaz de tolerar incertidumbres y conflictos durante largo tiempo ha de tener fijas sus sólidas anclas en algún sistema de valores alejado del orden convencional y ello como condición necesaria para ser él mismo. La "búsqueda hacia adelante" de posibilidades que caracteriza el proceso creativo, implica una aceptación de sí mismo, como una fuente de juicio. Las creaciones nuevas existen primeramente en el futuro y bajo forma tentativa; existen como posibilidades. Si llegan a ser creaciones originales, han de asumir los valores que el individuo les asigna. Siendo así que la persona creativa ha de especular, verificar, modificar, posponer la terminación de su trabajo, necesita fiarse de su propio sentido para orientarse.

Finalmente el cuarto grupo de significaciones relacionadas con la apertura aluden a la dimensión de espontaneidad. Esta cualidad proporciona al acto creativo la sensación de libertad, de autonomía, de indeterminación. Es ella la que hace posible que el comportamiento creativo se encuentre desligado y liberado de condiciones causales predeterminantes previas, lo cual produce una respuesta de admiración y cierto respeto. Este matiz de espontaneidad sería responsable de la sensación de frescura, de nacer de nuevo cada día, de ingenuidad un tanto infantil, de naturalidad y sencillez que acompaña cualitativamente a la creatividad.

CONOCIMIENTO DEL PROCESO

El que se ocupa de una tarea cualquiera alcanza con más facilidad su

objetivo si dispone de un algoritmo⁵, es decir, si conoce el camino exacto para llegar a la solución.

¿Pero qué se debe hacer en una situación en la que no se dispone de ningún algoritmo?; pues hay tareas que aún esperan su algoritmo y otras que no pueden tenerlo. En este último caso, podría recurrirse al método de ensayo y error, pero incluso en una situación así, el hombre se esforzará por fijar al menos un cierto orden en la serie para aumentar la probabilidad de alcanzar rápidamente una solución. Así por ejemplo, empleará las experiencias que ha reunido al solucionar una clase semejante de tareas o intentará descomponer el problema en tareas parciales, etc. Al caracterizar el comportamiento humano en situaciones de esa índole el hombre intenta (consciente o inconscientemente) reducir la casualidad en los intentos de solución y aunque no sea muy útil, recurre a modelos que ordenan y economizan su manera de proceder. Tales modelos, que facilitan la búsqueda pero, que a diferencia de los algoritmos no garantizan el éxito, es decir que son en cierto modo inseguros, reciben el nombre de heurísticas. Hay una diferencia esencial entre un algoritmo y una heurísticas.

El vocablo "heurística"⁶, significa en principio, el arte de hallar nuevos conocimientos y hacer descubrimientos que se apoyan en distintas indicaciones y apartan al espíritu de caminos errados, poniéndolo en la pista de hechos necesarios y de hipótesis que prometen éxito. Como arte de la búsqueda, la heurística, fué en un principio una parte de la metodología científica; hoy se ha convertido en una disciplina científica que se desarrolla intensamente. El método heurístico no es un método demostrativo estricto, sino sólo un

⁵ En el diccionario de cibernética, el concepto algoritmo se define como: método unívocamente determinado para la solución esquemática de una clase de tareas.

⁶ Del griego Heurisko = yo busco. El diccionario de cibernética define la heurística como la ciencia de los métodos y reglas del descubrimiento y de la invención...

procedimiento útil para buscar pruebas. La heurística estudia casos de descubrimientos e invenciones e intenta deducir de ellos las reglas más generales del descubrimiento y de la invención, que no dependen de la respectiva tarea concreta. Así concebida, es una ciencia de la resolución de tareas para las cuales no hay recetas. Su estrecha relación con el campo de la creatividad es evidente, pues según las definiciones, se ocupa de lo que constituye el núcleo de la creatividad.

Sobre este tema se han publicado numerosas obras, destacando las referencias a la heurística. John Dewey⁷ distingue las siguientes etapas de la reflexión: Encuentro con una dificultad; delimitación de la dificultad (localización y especificación); surgimiento de posibles soluciones; elaboración lógica de una idea; comprobación empírica (adopción de una solución).

Henri Poincaré⁸ y Wallas (1926), diferencian las siguientes fases en la producción creativa: Preparación (preparación, reunión de informaciones); incubación (trabajo espiritual en el inconsciente); iluminación (dilucidación, surgimiento de la solución); verificación (prueba y elaboración de la solución).

Estas dos o tres exposiciones de la serie de fases en la resolución de problemas o en el proceso creativo pueden definirse como heurísticas más generales.

Las etapas que Rossman señala en un proceso de invención típico presentan ya otra diferenciación⁹: Necesidad o dificultad percibida; problema formulado; informaciones disponibles examinadas; soluciones formuladas; soluciones revisadas críticamente; nuevas ideas formuladas; nuevas ideas puestas

⁷ Destaca su obra: *"Análisis de un acto de pensamiento completo, 1910; en Graumann, C.F., 1965, p. 116 y ss.*

⁸ Destaca su obra: *"La invención matemática"; en Ulmann, G., 1973, p. 219 y ss.*

⁹ Rossman, J. en Mühle, G. y Schell, C. H. 1970, p. 148

a prueba.

La mayoría de las heurísticas mencionadas hasta aquí se orientan en principio a los modelos presentados arriba.

Como no es posible delimitar exactamente cada fase, se pueden integrar sin dificultad más diferenciaciones a las concepciones existentes.

J.P. Guilford expuso en 1966 un modelo más detallado. Se basa en el modelo estructural tridimensional del intelecto desarrollado por él teniendo en cuenta principios cibernéticos.

El rol de las operaciones intelectuales: el modelo reproducido más abajo esboza una acción generalizada de resolución de problemas. Esta es considerada como una serie ordenada de acontecimientos en un sistema integrado por una memoria y una serie de operaciones que comprenden la cognición (divergente y convergente), producción y valoración de información. El "acumulador de memoria" es de importancia fundamental para todas las operaciones e influye en ellas; por eso está representado por medio de un amplio rectángulo lleno de datos informativos y muestra la disponibilidad general (no necesariamente dada en la misma medida) en todos los estadios de resolución del problema.

Las flechas indican la corriente de información dentro del sistema; las puntas de flechas señalan las direcciones de la corriente de información. Entre dos puntos del modelo la corriente de información puede marchar en una sola dirección o en ambas direcciones. Por ejemplo, las puntas de flecha marcan frente al acumulador de memoria un proceso de búsqueda o tentativa, si se necesita información guardada, o una transferencia de información al acumulador de memoria de acuerdo con acontecimientos cognoscitivos o de otras operaciones.

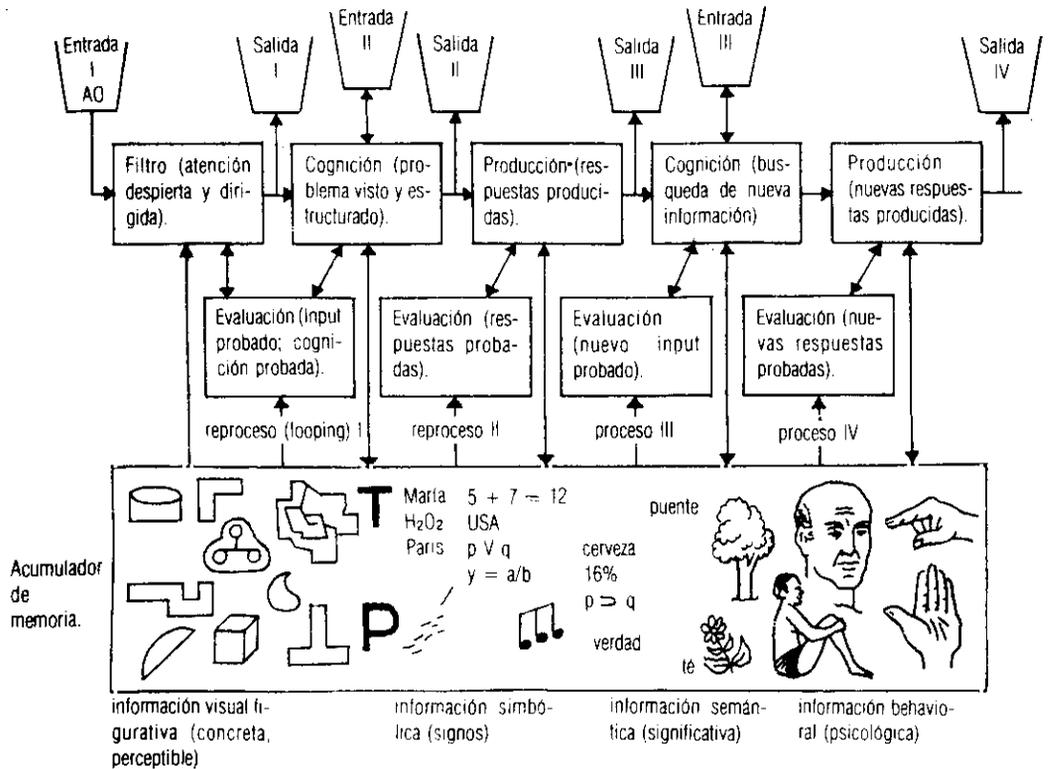


Fig.1- Diagrama esquemático del flujo de información en un ejemplo típico de resolución de problemas desde el input (a partir del ambiente [A] y del organismo [O]) hasta el output de la información aceptada.

Si bien la dirección general del flujo de información en el modelo va de izquierda a derecha, dos rasgos fundamentales alteran una secuencia temporal tan simple. Uno es que muchos acontecimientos aparecen simultáneamente. El otro es el "fenómeno de reproceso", un concepto bien conocido en cibernética. El reproceso es una especie de círculo por medio del cual la información es devuelta a puntos anteriores de la transmisión. Cuatro de esos modelos de reproceso están marcados: dos, los reprocesos que van desde la cognición, a través del acumulador de memoria, hasta la valoración y vuelven a la cognición (reprocesos I y III) y otros dos, los reprocesos que van desde la producción hasta

el acumulador de memoria a través de la valoración y vuelven a la producción (reprocesos II y IV). Reprocesos mayores abarcan la combinación de dos reprocesos en la parte derecha (III y IV), que en la forma de la combinación se asemejan a los dos reprocesos precedentes (I y II). Los círculos menores conciernen al juego directo entre cognición y acumulador de memoria y entre producción y acumulador de memoria, así como entre cognición, valoración, producción y valoración.¹⁰

Las fases heurísticas en que se basa el adiestramiento se orientan a un modelo de cinco fases elaborado por la "Creative Education Foundation", Buffalo, EEUU. Se trata de referencias comprobadas empíricamente que se han evidenciado como eficientes para la resolución de problemas reestructurados.

En este punto ha de presentarse en primer lugar cada fase en particular y se han de discutir algunas condiciones previas o consecuencias generales.

PERCEPCION DEL PROBLEMA

Según F. Süllwold, *"el problema se plantea cuando un individuo quiere alcanzar una determinada meta pero no sabe cómo y no puede por lo tanto recurrir a métodos específicos bien conocidos, a técnicas y a operaciones específicas. El individuo se ve frente a un obstáculo, una barrera, una dificultad para cuya superación no son suficiente los medios de que dispone en el momento"*.¹¹

Según las explicaciones dadas hasta ahora, los problemas pueden definirse como tareas *"para las cuales no se dispone de ningún esquema de solución y hay, por consiguiente que desarrollar y llevar a cabo un programa heurístico (inventivo) de estructuración, selección y examen de hipótesis..."*¹²

¹⁰ En Mühle, G. y Schell, C. H. 1970, p. 150 y ss.

¹¹ En Graumann, C. F. 1965, p. 273

¹² Fuchs, R. 1974, p. 42

Así, la percepción humana depende de factores motivacionales y personales que seleccionan, organizan, acentúan y ó fijan. A estos factores "interiores" debe sumársele la influencia exterior de la percepción como consecuencia de situaciones sociales y de influjos culturales. La cuestión principal es cuándo una situación problemática es reconocida como tal por un individuo.

Al modelo de orientación cibernética de Guilford se podría agregar el siguiente esquema:

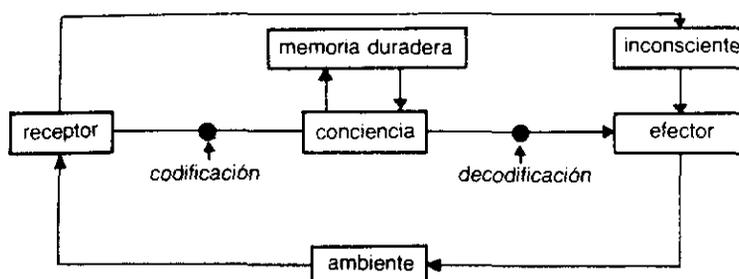


Figura 2.

Para Michael, "es cierto que el receptor recibe de un modo puramente fisiológico las señales del ambiente, pero la percepción como tal se constituye sólo cuando estas señales pueden ser clasificadas e interpretadas por la conciencia y la memoria. Si ésto no es posible, las señales quedan sin significado o son recibidas sólo inconscientemente. La consecuencia que de ello se sigue es que para las investigaciones de sistemas personales la limitación de la investigación humana tiene su punto de partida en la percepción".¹³

Según el diccionario de cibernética; en la percepción se desarrolla un

¹³ Michael, M., 1973, p. 47

proceso de selección "en el cual una parte considerable de las informaciones, que primeramente tienen forma de estímulos y luego de sensaciones, es reprimida o eliminada en tanto no es esencial para el sistema orgánico cibernético en cuestión. Se comprenderá mejor la relación de percepción y sensación si se divide el proceso en dos partes: la recepción de estímulos y la transformación en sensaciones constituyen la percepción, el paso de la sensación a la percepción es la apercepción."

En esta primera fase del proceso de resolución de problemas se trata de sensibilizar la percepción.

Formulación del Problema:

Según Albert Einstein: *"la formulación apropiada de un problema es en la mayoría de los casos más importante que la solución... Las nuevas preguntas forman la base para considerar viejos problemas desde perspectivas nuevas, estimulan la imaginación y marcan los adelantos de la ciencia."*¹⁴ A su vez J. Dewey decía: *"un problema está medio resuelto si está claramente formulado"*.¹⁵

Estas manifestaciones generales son apoyadas por una serie de comprobaciones empíricas publicadas ya en 1935 por K. Duncker.

Se ha de observar además que no todos los problemas pueden ser resueltos con ayuda de métodos creativos. Se trata asimismo de examinar si el planteamiento del problema es apropiado para el desarrollo de ideas. Si ésto no es así, y la tarea con todo debe ser elaborada de modo creativo, es necesario reformular correspondientemente el problema.

Hallazgo de Ideas:

Las ideas son ecos de la reestructuración de informaciones. No toda

¹⁴ Einstein, A., en Sikora, J., *op. cit.*, p. 30.

¹⁵ Dewey, J., 1910, p. 30.

reestructuración lleva a una idea, pero es su necesaria condición. Por eso, designamos idea a la concepción mental de una posible solución de un problema. No todas las ideas que resultan de una reestructuración de la información son nuevas. Pero en el hallazgo de ideas se trata del desarrollo de "nuevas" ideas y en lo posible muchas.

Para facilitar la reestructuración de la información hay dos cosas por hacer desde el punto de vista de los métodos de la creatividad: interiorizar con toda la intensidad posible, principios generales; y ejercitar métodos para la estimulación del pensamiento creativo.

Esto parece más fácil de lo que es en realidad, pues de acuerdo con la experiencia, precisamente la internalización de principios para que se conviertan en una evidencia del repertorio de comportamientos causa considerables dificultades. Los problemas residen no tanto en el campo cognoscitivo como en el afectivo en las modificaciones del comportamiento que se basan en ambos.

Principios:

La mayoría de las recomendaciones heurísticas para el hallazgo de ideas se basarían en dos principios: principio de distanciamiento y principio de valoración diferida.

Bajo el primer principio hay que comprender todas las actividades que contribuyen a desprender un problema de la manera habitual de considerarlo. Es decisivo que uno pueda desligarse de un planteamiento concreto del problema para seguir asociaciones y derivaciones aparentemente estériles. La tarea de las ayudas metódicas en esta fase es poder abandonar el campo de la realidad. El distanciamiento permite superar los efectos bloqueantes.

El "principio de valoración diferida" sirve para evitar en lo posible toda evaluación intra e interpersonal durante las diversas fases del proceso creativo. Es cierto que el principio se refiere primariamente a las valoraciones negativas, pero también las positivas deberían cesar, en tanto que reprimen o demoran la

corriente de pensamiento.

Naturalmente, las ideas deben ser valoradas, pero de ningún modo durante la fase del hallazgo. El motivo se debe a que toda valoración interrumpe el proceso del hallazgo de ideas.

En esta fase, no tiene ninguna importancia si un concepto presentado es utilizable, realista, practicable o utópico, fantástico o raro. En la fase posterior de la realización de ideas, algunas aparentemente inservibles son modificadas de tal manera que se convierten en valiosas y utilizables. Esta verificación queda para un proceso posterior.

La diferenciación entre valoración intra e interpersonal es tan significativa porque la última puede ser eliminada en gran parte por medio de recursos metódicos; es muy difícil, en cambio, influir sobre las evaluaciones intrapersonales. El continuo "valorar", hace que se deslicen "comentarios críticos".

Todo el que en una fase de hallazgo de ideas haya experimentado la confusión que puede causar una observación desvalorizadora conoce otro motivo más para evitar las valoraciones interpersonales.

Efectos especialmente destructores tienen las expresiones que en la metodología de la creatividad se designan como "frases asesinas". Un ejemplo de esto es la carta que Friedrich Schiller escribió a un amigo que se queja de su escasa fuerza creativa: " *El motivo de tu queja reside, según mi opinión, en la violencia que tu razón ejerce sobre tu imaginación... Parece no ser bueno ni ventajoso para las creaciones del alma que la razón examine demasiado rigurosamente las ideas que afluyen ya a las puertas, por decirlo así. Considerada aisladamente, una idea puede ser muy insignificante y muy extravagante, pero quizá cobra importancia por medio de otra que le sigue; quizá en una cierta conexión con otras, en apariencia igualmente absurdas puede formar una articulación muy conveniente: la razón no puede juzgar todo esto si no las ha retenido durante el tiempo necesario para considerarlas en relación con estas otras. En cambio, en una*

mente creativa, me parece, la razón ha dejado su custodia a la puerta, las ideas irrumpen mezcladas y entonces es cuando las considera y examina."¹⁶

Se debe añadir aún un tercer principio: el de la "experimentación lúdica". Podría llamárselo también como lo denomina E. Bono: "principio del estímulo casual", o como G. A. Davis, que habla de serendipidad, es decir: "encontrar una cosa mientras se busca otra"; S. A. Mednick habla de la serendipidad como "*la facultad de hacer descubrimientos felices e inesperados por casualidad*". *Abrir la puerta a esta casualidad significa admitir toda información, todo estímulo por irrelevante o incoherente que sea. "Cuanto más insignificante la información, tanto más útil puede llegar a ser."*¹⁷

Justamente este principio constituye la base de aquéllos métodos que se apoyan en una teoría de la asociación.

LA NATURALEZA DEL PROCESO CREATIVO

El proceso creativo es por excelencia aquél en el cual se movilizan cualidades contradictorias pero recíprocas: actividad y pasividad, receptividad y productividad, conciencia e inconsciencia. La interacción e interdependencia de éstos procesos contradictorios emerge claramente si se consideran las etapas del proceso creativo así como fueron reconocidas e identificadas por muchos artistas e investigadores. Casi todos ellos parecen estar de acuerdo en que las etapas son cuatro, aunque éstas pueden variar en importancia y duración relativas de una persona a otra, o inclusive de un acto creativo particular a otro en una misma persona. Mas aún, el proceso puede ser continuo, de manera tal que la última etapa de un trabajo, o una parte de él pueda conducir a la primera etapa de la fase siguiente del mismo o a otro trabajo completamente nuevo.

¹⁶ Citado por Stein, M. I. en Ulmann, G., 1973, p. 67.

¹⁷ En Bono, E. 1971, p. 195.

Las cuatro etapas del proceso creativo fueron identificadas de esta manera: la primera es de *preparación*, es el momento en que una persona se sumerge en un problema y se ve arrastrada a un período de preocupación y de luchas conscientes. Para entrar en esta etapa y conservar la confianza en ella, la persona ha de ser humilde pero perseverante. Tampoco le serviría defenderse contra un aumento de saber o de información.

La segunda etapa, la de *incubación*, fué llamada por el filósofo Whitehead, el estado de "suspenso confuso". Es la etapa en la que se puede decir que una persona está "consultando con la almohada", tanto literal como metafóricamente. Se aleja del problema, retira su atención y su mente. No obstante, se siente confundida y desconcertada. No ve ninguna solución y por decirlo así, admite su ignorancia y su derrota.

Entonces, si tiene suerte puede ser que se le "cumpla" la tercera etapa. Aparece un repentino destello de luz, una inspiración, se le ocurre una idea feliz. Esta tercera etapa, la de la *iluminación*, suele ser inesperada, repentina y a menudo caracterizada por un sentimiento de certidumbre. Esto sucede cuando la mente se encuentra en un estado que Harold Rugg describió como de "concentración relajada", y uno experimenta una especie de "vacío creativo". Por eso este estado, a menudo en concomitancia con un sentimiento de haber permanecido en actitud pasiva como un simple espectador de lo que ha ocurrido. El pintor Max Ernst por ejemplo describe ésto diciendo: "yo sólo tuve que reproducir obedientemente aquéllo que se hizo visible dentro de mí".¹⁸

En esta fase a menudo se experimentan estados de éxtasis y de exuberancia. La cuarta etapa, es algo así como un "volver a tierra". Es la etapa de la *verificación*, un período de evaluación crítica. Las ideas recibidas en el período de inspiración son probadas, organizadas y reciben una forma y expresión apropiadas y relevantes.

¹⁸ En Jennings, S. 1979, p. 13.

Cuando se examinan estas cuatro etapas y se piensa acerca de sus consecuencias y relaciones, se ve claramente que la creatividad depende de que la persona sea capaz tanto de usar como de anular las funciones de su yo. Estas funciones deben predominar inevitablemente, en la primera etapa, cuando se necesitan conocimiento y habilidad y cuando surge un problema y nos desafía. Asimismo, las funciones del yo deben reafirmar su predominio en la cuarta etapa, cuando la "inspiración" requiere una evaluación crítica y una puesta a prueba, y exige que trabajemos con y sobre ella. Pero durante las etapas segunda y tercera, son esenciales la capacidad de anular las funciones del yo y el control del mismo. Pues estas dos etapas se atienen a lo que Ehrenzweig llamó el proceso de desdiferenciación o exploración inconsciente. Ehrenzweig señala que éste es un proceso vital para todo trabajo creativo. Depende de la capacidad de una persona abandonar la compulsión normal que siente a diferenciar nítidamente. En lugar de ello la persona puede permitirse dispersar su atención, dejar que se borren los límites hasta que "todo parezca fundirse en una sola imagen oceánica." También llamó a esto "la suspensión creativa de las fronteras". El valor que le atribuye a esto para el trabajo de creación se apoya en su creencia de que el inconsciente mismo produce elementos de formas espontáneas y posee un orden oculto que surge de niveles más profundos que el área señalada últimamente por los psicoanalistas como originadora de una actividad de procesos primarios. Estos procesos primarios fueron considerados por ellos como productores solamente de materia prima, que consta de fantasías sexuales (agresivas, caóticas y salvajes); éstas deben ser suavizadas y moldeadas por el "proceso secundario" antes de tornarse estéticas y comunicables. Ya en 1956, M. Milner pronosticó que los hechos de arte y de estética requerirían, tarde o temprano, una revisión de todo el concepto de la naturaleza y la función del proceso primario. De hecho, esta revisión se está llevando a cabo

actualmente.¹⁹

La hipótesis de Ehrenzweig acerca de la existencia de tal "orden oculto" en el inconsciente profundo se desarrolló sobre la base amplia de una serie de investigaciones tales como: la colección de pinturas hechas por monos, de Desmond Morris, la colección y el análisis realizados por Kellog de una serie de garabatos infantiles, los experimentos de Charles Fisher con los contornos engañosos de Rubin, que evidencian que la visión inconsciente no distingue entre fondo y figura.

La efectividad potencial de las dos etapas intermedias en el proceso creativo depende pues de la capacidad de suspender el control del yo, de arriesgarse a "no saber" y a "no controlar" y de volverse accesible a la experiencia del "temor sagrado". Entonces el proceso de creación requiere que una persona sea capaz de oscilar libremente entre control y abandono, y entre períodos de trabajo consciente y otros de aceptación pasiva.

Paul Klee, de una forma más poética define cómo el artista puede experimentar el proceso creativo:" Desde la raíz, la savia se eleva dentro del artista, fluye a través de él, fluye hacia sus ojos. El es el tronco del árbol. Abrumado y activado por la fuerza de la corriente, lleva su visión a su obra...no hace más que reunir y transmitir lo que surge de las profundidades. No sirve ni manda, él transmite, su posición es humilde. Y la belleza del follaje no es suya, simplemente ha pasado a través de él.²⁰

La interacción e interdependencia de consciente e inconsciente, de control y abandono, de actividad y receptividad fueron aparentemente reconocidas, comprendidas y conceptualizadas por psicoanalistas tales como Marion Milner y Hanna Segal, cuando describen el proceso creativo como:" *Una*

¹⁹ En Jennings, S. 1971, p.13-14.

²⁰ Klee, P. 1948, p. 15.

actividad genital bisexual, que necesita una buena identificación con el padre que da y la madre que recibe y concibe al niño."²¹

Esta conceptualización del proceso creativo, en la que cada artista es esencialmente una persona de tipo bisexual, se encuentra también en la tesis de Neumann (1977). Esto se ha visto confirmado recientemente por los estudios hechos por Mackinnon (1962), a través de los cuales descubrió que en un muestreo de arquitectos los más creativos obtenían puntuaciones más altas en femineidad que los menos exitosos y menos creativos.

La analogía entre dar a luz un bebé y la actividad creativa tampoco es invención o descubrimiento de los psicólogos modernos. Entre muchos otros, el poeta Rilke, ha hablado de ello, cuando dice cómo se hace un poema: "*Como un ser expulsado con urgencia de las profundidades biológicas y espirituales del poeta.*"²²

También los místicos, los que experimentan éxtasis y los contemplativos, describen a menudo sus experiencias como la unión entre las mitades sexuales de su propia naturaleza, y así nos revelan otro vínculo entre los procesos religioso y creativo.

En cuanto al proceso analítico es también un quehacer creativo, es probable que el analista y el analizado experimenten estas oscilaciones entre actividad y pasividad, entre certeza y duda. Ellos también pasarán probablemente por períodos de "incubación", marcados por el sentimiento de "confuso suspenso", un "punto muerto". Si tienen suerte, entonces ambos estarán predispuestos para la "inspiración", la cual, en ese particular contexto de trabajo, tendría que ver con el descubrimiento de una nueva experiencia.

En los últimos años ha habido una interacción y una relación recíproca

²¹ *En Jennings, S. op. cit. p. 14.*

²² *Ibidem, p. 15.*

entre los estudios acerca de la creatividad y el arte por un lado y los desarrollos teóricos y clínicos en los campos del análisis y la psicoterapia por el otro. Los pioneros como Freud y Jung fueron los primeros en llamar la atención sobre ciertas raíces inconscientes en el arte; realmente ayudaron a descifrar algunos de los códigos simbólicos allí incluidos. A su vez, los estudiosos de los elementos activos del proceso creativo parecen haber influido y modificado el pensamiento.

Hay cualidades que pueden hacer difícil el logro o uso de las etapas dos y tres: así la necesidad de estar siempre controlando cuidadosamente y al tanto de todo lo que sucede (es posible que ésto haga abortar cualquier obra creativa). Esta necesidad puede, de hecho, tener su origen en distintos miedos y fantasías inconscientes. Por ejemplo, puede haber un miedo generalizado a la "indiferenciación" y un terror a lo desconocido, debido, según Anna Freud (1926), a una incredulidad vivenciada de que la psique posee fuerzas ordenadoras espontáneas que le son verdaderamente intrínsecas. O puede haber un temor a la posible desilusión que sobrevendría si el objeto creado no saliera tan "bueno" ni tan "fabuloso" como la expectativa experimentada en el momento de inspiración. Asimismo puede haber desconfianza de la "bondad" del propio mundo interior, y la sospecha de que contenga fuerzas tan peligrosas y destructivas que, si se exteriorizan, pueden llevar al desastre. O el obstáculo puede presentarse en forma de excesiva dependencia del juicio ajeno, lo cual puede traer consigo un gran temor de que la obra traída a la luz desde las profundidades de uno mismo pueda de hecho, evocar el ridículo y el rechazo en vez de la admiración y el elogio.

Por lo tanto, podemos decir que el primer grupo está formado por aquéllas personas que están agobiadas y atrapadas por procesos del id, que de hecho idealizan, mientras que el segundo grupo está marcado por una excesiva desconfianza de las fuerzas del id. Por último, en ambos grupos, la creatividad está seriamente impedida por su incapacidad de tener y tolerar el ir y venir, el

ritmo y la oscilación, entre el consciente y el inconsciente, ésto es, entre el yo y el id.

PROCESOS INVOLUCRADOS

Percepción: Nuestros sentidos, son después de todo, las puertas, las vías de entrada, que nos revelan el mundo externo, nos transmiten sus conocimientos y nos ayudan a relacionarnos con él. Por supuesto que este mundo externo a nosotros, es infinitamente más rico de lo que podemos descubrir a través de nuestro propio aparato sensorial, aunque hemos agrandado nuestros conocimientos acerca de él por medio de los distintos instrumentos científicos como el microscopio y el telescopio, que actúan por decir así, como prolongaciones de nuestros sentidos. Pero aún sin rebasar las limitaciones de nuestro aparato sensorial, mucha gente responde a nuestro mundo con deleite, fascinación, curiosidad, admiración y reverencia.

Parece ser que el artista es particularmente apto para abrirse a este mundo, de verlo, de oirlo, de olerlo, de tocarlo y que probablemente lo hace con mayor ingenuidad e inocencia que el común de las personas adultas; en otras palabras probablemente sea más capaz de acercarse a un objeto reiteradamente como si lo hubiera encontrado por primera vez. Además se siente impulsado a crear cualquier forma que exprese de la manera más fiel su experiencia personal.

Un gran número de investigaciones ha mostrado que nunca vemos el mundo tal cual es, sino que aquéllo que "vemos" es el resultado de la combinación de las verdaderas cualidades de un objeto más la información, la expectativa, las necesidades, las esperanzas y los deseos del perceptor.

En un estudio sobre el arte de los niños, la psicoanalista Phyllis Greenacre ha descrito algunas de las características que, según ella, son particularmente fuertes ya desde muy temprano en la infancia en aquéllas personas que más tarde se revelan como dotadas de talentos creativos especiales. Las características que ella señala están relacionadas primariamente

con el proceso de percepción; por eso parece apropiado describirlas y tratarlas aquí. Después de haber estudiado biografías y autobiografías de artistas, Greenacre sugiere que hay cuatro cualidades importantes que parecen poseer en gran medida los niños creativos; éstas son: 1)- Una sensibilidad mayor de lo común a las estimulaciones y a los estímulos sensoriales.

2)- Una capacidad poco común de percibir similitudes y vínculos entre varios estímulos.

3)- Una predisposición a una empatía más amplia y a una vibración más profunda de lo común.

4)- Un eficiente y bien coordinado sistema sensorio-motor que facilita la proyección, la incorporación de las experiencias expresivas.

La primera cualidad, la gran sensibilidad a los estímulos, unida a la segunda, la conciencia de similitudes y vínculos entre varios estímulos, hará probablemente más intensa y más extensa de lo común la experiencia sensorial. Una de las consecuencias para el bebé puede ser que, con el acrecentamiento de la conciencia de las cualidades sensoriales de los objetos primarios, tales como el pecho materno, las heces, la madre etc, él descubra más temprano y fácilmente similitudes sensoriales con otros objetos. Así el niño creativo, en comparación con el común puede descubrir y gozar antes de posibles sustitutos de los objetos primarios.

La tercera característica, la predisposición a la empatía es probable que aumente lo vívido de las formas internas, las imágenes y los símbolos; por eso, un niño así posiblemente se resista a las presiones de los así llamados adultos de nuestra sociedad racionalista, que desalientan la animación y la antropomorfización; el niño término medio suele ceder a estas presiones muy temprano en la vida.

La cuarta cualidad se explica realmente por sí misma; pues cuando la coordinación del ojo y la mano es pobre, las artes visuales no serán adecuadas

para una eficaz expresión de la experiencia.²³

Imágenes: El proceso más íntimamente relacionado con la percepción es, por supuesto, la imagen. Se puede definir una imagen como una percepción que sobreviene en ausencia de un estímulo externo real, ya sea una percepción de formas, de colores, de sonidos, de olores, de movimientos o de lo que fuere. Aunque ese estímulo externo pueda haberse presentado en el pasado, no está presente cuando sobreviene la imagen.

La presencia de una imagen es un fenómeno mental que probablemente obra en todo ser humano. Le ayuda a clasificar, a abstraer, a relacionar percepciones presentes con experiencias pasadas, y le ayuda también a sobrellevar presentes frustraciones en función de futuras satisfacciones.

A pesar de ser un fenómeno universal, existen muchas variantes, de modo que la imagen del mundo de una persona puede ser muy diferente de la de otra. Las imágenes por ejemplo, pueden diferir en el grado de rigidez o de flexibilidad, en el grado de control voluntario que una persona es capaz ejercer sobre ellas, en su palidez o en su nitidez, pero sobre todo en el predominio de una modalidad sensorial en cada persona. La modalidad sensorial que predomine debe afectar inevitablemente la expresión creativa elegida por el individuo. Puede esperarse que la imagen auditiva predomine, o que por lo menos sea de gran importancia, en un músico. La imagen cinestésica es probablemente característica del bailarín y quizás también del actor. La imagen visual ocupará el primer plano en el artista plástico, pero el hecho de que sea pintor o escultor dependerá de si su imagen visual tiende a ser tridimensional, si hay un atractivo en esta tridimensionalidad o si desea y puede de hecho trasladar esta vivencia a la tridimensionalidad. Por supuesto que no se habla de la absoluta ausencia o de la absoluta presencia de alguna de ellas, sino sólo de su ausencia o presencia relativas.

²³ Greenacre, PH. en Jennings, S. *op. cit.*, p. 18.

Hay naturalmente un vínculo estrecho entre "imágenes" e "imaginación", pues en el lenguaje cotidiano generalmente se confunden estos conceptos. Lo que se trata de expresar cuando hablamos de imagen es la representación interna de un objeto o experiencia sensorial, pero aislada, mientras que al decir imaginación nos referimos al encadenamiento de imágenes al servicio de una historia o de un drama y su desarrollo. Así, mientras la imagen es como un cuadro inmóvil, como una fotografía, la imaginación es como una película cinematográfica en movimiento.

Simbolización: Uno de los procesos psicológicos más importantes y relevantes para el proceso creativo es la simbolización. Simbolizar es estar capacitado para vivenciar la existencia de nexos entre objetos que, por otra parte, se reconocen como separados y distintos: así sin sacrificar la singularidad a la totalidad, o viceversa, uno logra experimentar tanto lo que es particular como lo que es universal en cualquier objeto o situación particulares.²⁴

Rimpoche, citando un dicho Zen habla de la simbolización y dice: " *Antes de que uno practique Zen, las montañas son montañas y los árboles son árboles; es decir que sólo existe la realidad de la realidad del mundo relativo. Pero después que uno ha practicado Zen por algún tiempo, las montañas ya no son montañas y los árboles ya no son árboles; uno ha visto la absoluta unidad subyacente a todas las cosas. Pero con la consumación de la práctica del Zen, las montañas vuelven a ser montañas y los árboles, árboles.*"²⁵

La capacidad de simbolizar depende de la madurez y del desarrollo del yo. Podemos experimentar desde temprano imágenes potencialmente simbólicas, aquéllas a las que Jung ha llamado arquetípicas, porque aparecen tan espontáneas y casi universalmente en los seres humanos en todas partes y todos

²⁴ En Jennings, S, *op. cit.*, p. 20.

²⁵ Rimpoche, C. Lama, en Huxley, A. y otros, 1979, p. 133.

los tiempos; pero sólo podemos vivenciarlas "simbólicamente" cuando ha emergido suficiente conciencia del yo, de manera tal que uno puede relacionarse con la paradoja de la disociación y la identidad. En otras palabras, no es el contenido mental, sino la actitud del entendimiento frente al contenido mental lo que determina si es o no simbólico.²⁶

Según Jennings, hay dos procesos previos que pueden ser identificados como precursores de la función simbólica. Al principio, las experiencias del bebé están formadas predominantemente por sensaciones e imágenes arquetípicas, que expresan necesidades y deseos instintivos (estas imágenes arquetípicas parecen estar íntimamente relacionadas con lo que la nueva ciencia etológica denomina "mecanismo de liberación innato".) Después de esto, se desarrolla una función intermedia que H. Segal (1955) ha denominado "equivalencia simbólica"; entonces el niño toma conciencia de la diferenciación entre los objetos y las situaciones, pero tan pronto como reconoce una significativa similitud, la realidad de uno de ellos es anulada y reabsorbida en la identidad de la otra. Es decir, en esa etapa hay, ya sea una total identidad o una total distinción. Todavía no pueden experimentarse paradojas. Es la etapa en la que como en la cita Zen, las montañas ya no son montañas y los árboles ya no son árboles. Sólo cuando finalmente se logra la simbolización, ese reconocimiento de la similitud de los objetos puede coexistir con la conciencia de su disociación y su correspondiente respeto. Así, para Jennings, el individuo maduro, no necesariamente desecha la experiencia de la sensación, de las imágenes arquetípicas y de la equiparación simbólica. No necesariamente depende del todo de la simbolización. Si así lo hiciera, podría realmente empobrecer su experiencia. De hecho, la equivalencia simbólica sufre exactamente el mismo destino que los procesos primarios, es decir, suele examinarse y discutirla sólo en función de los fenómenos regresivos y psicopatológicos. No obstante, ella desempeña probablemente aunque de

²⁶ Jung, C. 9, p. 37.

manera transitoria un papel importante en la creación y en el trabajo artístico. Los pintores y artistas en general, absorbidos en el objeto que ha desencadenado su fascinación e inspiración, están probablemente más cerca de la experiencia de la equivalencia simbólica que de la simbolización; y realmente esta experiencia de equivalencia simbólica dota a su trabajo de ese sabor especial de convicción y de intensidad emocional que caracteriza a un trabajo grande e importante. Pero, en última instancia, el artista conoce y reconoce la coexistencia de ambas realidades, la externa y la interna. Simboliza esta conciencia aceptando y ritualizando una delimitación como, por ejemplo, un marco alrededor del cuadro pintado que de hecho señala que la realidad dentro del marco es diferente de la que está fuera de él.²⁷

Objeto Transaccional: Son muchos los psicoanalistas que nos hablan de la comprensión de la índole y del desarrollo de la función simbólica. Estas teorías, han recibido en los últimos años un gran impulso gracias al concepto de "objeto transicional" de Winnicott (1971). Este es el nombre que este autor dió a todo objeto, tangible o intangible, bien formado o apenas formado, es decir sería cualquier objeto que el niño se apropia, por decirlo así, como su primera posesión elegida por él mismo.

Winnicott considera la vinculación del niño con un objeto tal, como la expresión más temprana del impulso creativo del hombre pues este objeto por un lado, realmente existe en el mundo externo y por el otro, también ha sido hecho. Es el niño quien lo inviste de sentido y significado extraídos de su propio mundo interior. Así, el objeto transicional representa tanto a la madre, que está fuera, como al niño y su mundo interior, y el vínculo entre él y su madre. El objeto transicional sobreviene en el momento en que madre e hijo ya no son experimentados por éste como fundidos; más bien está empezando a vivenciar que ella y él son seres separados, pero que pueden estar juntos; entonces el

²⁷ Jennings, S. *op. cit.* p. 38 y ss.

objeto transicional obra como un puente que relaciona al mundo interior de la fantasía con el exterior de la realidad y de ahí lleva a la cultura.

Winnicott dice sobre esto: *"Se suele hablar de prueba de la realidad y hacer una clara distinción entre apercepción y percepción. Yo sostengo aquí que existe un estado intermedio entre la incapacidad y la creciente capacidad de un bebé de reconocer y de aceptar la realidad. Por eso estoy estudiando la esencia de la "ilusión", aquéllo que es permitido al niño, y que en la vida adulta es inherente al arte y a la religión, y sin embargo se transforma en el sello de la locura cuando un adulto exige demasiado de la credulidad de otros, forzándolos a compartir una ilusión que no es de ellos. Podemos compartir el respeto por una experiencia ilusoria, y si así lo deseamos, podemos juntarnos y formar un grupo sobre la base de las semejanzas de nuestras experiencias ilusorias. Este es el modo natural de agruparse entre seres humanos."*²⁸

Por lo tanto Winnicott considera al objeto transicional como el primer testimonio de la capacidad de simbolizar del ser humano en que arraiga su interés por el sentido de la vida. Funciona como el germen de una tercera área de la mente que no se vincula ni con el mundo exterior de la realidad ni con el interior de la fantasía. Está relacionado con el área de la "experiencia"; área que se transforma en la fuente del juego, de la imaginación, de la cultura, de la religión y del arte. Lo que Jung (1969) describió como "realidad psíquica" es lo que el área de la experiencia contiene y que es su misma esencia. Pero Winnicott nos ha ayudado a descubrir las raíces y a comprender más claramente su composición. Ahora vemos que en esta tercera área la experiencia sensorial se encuentra con la invención imaginativa, las actividades cognoscitivas se relacionan con las emocionales y la necesidad de orden y sentido encuentra su expresión en los descubrimientos y en la creación de formas que "incorporan" experiencias.

²⁸ Winnicott, D.S., 1971, p. 22

Juego y Creación: Esta actividad es intrínsecamente esencial para la creatividad, es más, una persona que no sabe jugar está privada al mismo tiempo de la alegría de hacer y de crear y seguramente está mutilada en su capacidad de sentirse viva. Así Jung decía en 1931: "La actividad creadora de la imaginación libera al hombre de la esclavitud del nada más que y lo eleva al status de uno que juega. Como dice Schiller, el hombre es completamente humano sólo cuando juega."²⁹

¿Pero existe alguna diferencia entre juego y creación?, tal vez la diferencia sea que en el acto de creación el hombre trata de trascender incluso esta necesidad íntima de crecimiento e individualización del yo para ponerse a sí mismo también al servicio de la verdad y la belleza. El terapeuta que se vale de las artes probablemente estará muy interesado en la finalidad y función del arte, de modo que pueda reflexionar acerca del valor de su tratamiento, así como evaluar todo posible perfeccionamiento y ampliación.

Jennings nos dá varias razones que responden a la necesidad que tiene el hombre de cultivar actividades artísticas:

- a) La necesidad de exteriorizar imágenes internas.
- b) La necesidad de preservar su experiencia sensorial haciéndola "condensarse" en una forma que existe fuera e independiente de él.
- c) La necesidad de comunicar algo a los demás y así de convalidar aún más la propia imaginación y experiencia.
- d) La necesidad de expresar lo que parece ser un impulso básico de hacer y de hacer, sea lo que fuere, de acuerdo con ciertas reglas estéticas casi universales.
- e) La necesidad de encontrar un sentido relacionando diferentes objetos de su experiencia con otros más amplios, generalizados y abstractos. Esto lo hace por medio de su capacidad de simbolizar. Estas necesidades están íntimamente relacionadas con el hecho de que habiendo adquirido conciencia, el hombre

²⁹ Jung, C., *op. cit.*, p. 62.

también adquirió el conocimiento de la existencia de la muerte. Probablemente este conocimiento lo lleva a preguntar por el sentido y el por qué de la vida, acerca de su lugar sobre la tierra y en el universo, por las leyes que gobiernan el mundo y acerca de la clase de existencia que le aguarda después de la muerte y la que puede haber vivido antes de nacer.³⁰

Autoexpresión y Autotrascendencia: En las últimas décadas el hacer del arte parece haber sido visto ante todo como un modo de autoexpresión, pero esta expresión de "auto" solía limitarse a una teoría psicoanalítica de la estructura de la psique anterior a Winnicott, en la cual el papel más importante lo desempeñan las fantasías consciente y los deseos y necesidades inconscientes reprimidos. La "autoexpresión" adquirió así los tonos concomitantes de catarsis, abreación y liberación de las partes rechazadas de la personalidad. Por otro lado, la búsqueda del sentido, la puesta a prueba de la experiencia subjetiva en contraposición al hecho objetivo, la curiosidad, la satisfacción por la habilidad y la necesidad de autotrascendencia, cualidades todas que primero Jung (1969), luego Winnicott (1971) al igual que Milner (1971), han puesto de relieve.

La preocupación por el desenvolvimiento de lo único, el individuo, o sea el verdadero individualismo, considerado como función principal del arte, surgió de la tradición del Humanismo. Esta fué una rebelión muy necesaria contra el predominio de lo colectivo y su desconsideración del individuo, con sus costumbres y tradiciones establecidas, a las cuales inclusive el artista tenía que someterse. Pero como en todas las rebeliones el Humanismo tuvo que permanecer unilateral. Tal vez ahora estamos preparados para reconocer que la individualización puede ser aún más desarrollada, más que inhibida, a través de la conciencia y relación con lo transpersonal.

Los conceptos de "área de experiencia" como origen de la experiencia artística y el concepto de Jung, de "individuación", que constituiría la función

³⁰ Jennings, S., *op. cit.*, p. 24

primaria del arte, se mostrarán probablemente relevantes para los enfoques y los métodos desarrollados en la terapia por el arte. Porque estas herramientas conceptuales señalarán el valor que tiene en la producción artística combinar en todo lo posible la autoexploración y la individualización con experiencias que permiten trascender lo inmediato y lo puramente personal, quizá por medio de la dedicación a algún objetivo no personal, sea este imaginado como habilidad técnica, perfeccionamiento, una musa, la naturaleza, la humanidad o como Dios o espíritu, o simplemente como fidelidad a una visión.

Pensamiento Creador: Karl Duncker (1935) fué uno de los primeros autores que habló del pensamiento creador, también Max Wertheimer (1945), pero la investigación sobre la creatividad adquirió una amplia base a partir de 1950, cuando Guilford publicó su investigación sobre los diversos factores parciales de la inteligencia.³¹

Sobre el pensamiento creador, pueden descubrirse y exponerse muchas ideas, asociaciones y fantasías, pero sólo la primera conexión, original, la conexión de las diferentes asociaciones es la creadora. Fantasías tienen muchas personas pero son pocas las que las unen en torno a la idea acertada. Para ésto se necesita algo más que el dominio de las distintas operaciones mentales. Pero ¿cómo son los individuos que hacen que de sus fantasías surja algo creador?. Este será el problema principal a determinar, pero antes habría que poner en claro qué combinaciones de ideas y ocurrencias son las "acertadas". El grado de novedad, en cuanto tal, no es una garantía de la productividad de una idea. Así lo testifica la historia en todos sus campos, tanto en el arte como en las ciencias, tanto en lo grande como en lo pequeño. No todo lo que en un momento dado aparece como rico de contenido, extraordinario y prometedor, demuestra más tarde ser así. Cierto es que cuanto más creadora es una persona, más capaz es de valorar la significación y el alcance de nuevas ideas.

³¹ Ver Matussek, P., 1977, p. 8; y Ulmann, G., 1972, p. 63

Fluidez de las Ideas: En las personas creadoras las ideas fluyen, al revés de las no creadoras, que piensan rígidamente. El no creador se aferra a lo que acaba de pensar y se siente satisfecho de no tener que seguir pensando. Pero en los pensadores creativos, por el contrario, las ideas tienen un flujo continuo. Un pensamiento alcanza al otro. A quien ha pensado mucho, se le presenta cada nuevo pensamiento que oye o lee bajo la forma de una cadena. No es, pues de extrañar que ya sólo en virtud de esta cualidad los creativos dispongan de una gran riqueza de ideas. Aun cuando como dice Lichtenberg (1963), cada uno es un genio al menos una vez al año, los genios auténticos tienen las buenas ocurrencias con una mayor densidad.³²

La fluidez de ideas no debe confundirse con la fuga o dispersión de ideas que puede observarse en algunos maniáticos. En este segundo caso, el enfermo se ve empujado incontroladamente de una idea a otra, sin llegar al tema en que debería concentrarse.

El creativo por el contrario, llega cada vez más cerca y más al fondo del problema que se analiza. Da vueltas en torno a él, hasta que tiene la idea salvadora, la solución adecuada. En este camino se ayuda no sólo de la fluidez de asociaciones, cuya utilidad para un determinado pensamiento percibe con gran rapidez, sino que también se ayuda de la fluidez de palabras.

Flexibilidad: Los hombres creadores no sólo piensan con mayor fluidez, sino también con mayor flexibilidad, es decir, pueden hacer que sus ideas pasen de un campo a otro con mayor rapidez y frecuencia. Pero no se pierden, como los maniáticos, en "exterioridades"; tienen siempre a la vista la solución del problema, con la facultad además de seguir simultáneamente varios posibles planteamientos. No se aferran prematuramente a ninguno de ellos.

La espontaneidad y la dinámica creadoras no se agotan. Son elementos constitutivos de la creatividad no sólo las ocurrencias, las "inspiraciones súbitas",

³² Lichtenberg, G. en Matussek, P., 1977, p. 23

sino el modo de valorarlas. Guilford habla de flexibilidad adaptativa, solucionadora de problemas y entiende por ella aquélla combinación de impresiones que lleva a la recta solución de un problema. La distingue de la "flexibilidad espontánea" que es mucho más frecuente.³³ Desde hace algún tiempo se está intentando obtener utilidad de esta última mediante diversas técnicas de creatividad, por ejemplo la sinéctica, el método 635, el "pensamiento atormentado" etc. Aunque tienen diferentes puntos de partida, todas ellas intentan movilizar el mayor número posible de ideas o de ocurrencias particulares sin preocuparse, en un primer estadio, por la lógica, la aplicabilidad o la importancia. Se intenta más bien desvincular la significación de estas ideas respecto de su conexión o contexto normal, olvidar la lógica y la sistemática de unos pensamientos bien tratados en favor de un pensamiento espontáneo, rico en analogías y metáforas. Se procura impedir la natural desaparición de unas ideas vividas como inaplicables debido a su falta de cohesión, reproduciéndolas ante un grupo. La despreocupación del uno actúa como incentivo sobre los otros para expresar por su parte todo lo que se les ocurre acerca de un determinado lema.

Capacidad de Nuevas Definiciones: Los creadores reflexionan con mayor rapidez y facilidad, pasando por encima de las "vinculaciones funcionales". Utilizan los objetos de una manera nueva y son capaces de poner nuevos nombres a las experiencias o situaciones antiguas. Sólo cuando se ha comprendido bien una idea, es decir, cuando se le dan los adjetivos adecuados, puede hablarse de auténtico conocimiento. Por eso permanecen desconocidas tantas cosas en la vida de los individuos y de su mundo, porque aunque han sido atisbadas, vividas y experimentadas, no han sido comprendidas.³⁴

³³ Guilford, P., 1977, p. 20 y ss.

³⁴ Matussek, P., 1977, p. 25

Todo hombre que desee comprenderse a sí mismo y comprender su vida, debe tener una determinada dosis de creatividad. Sin ella, permanece encadenado a hábitos e impulsos incomprensibles, de los que es incapaz de salir. Pero quien es capaz de superar estos condicionamientos previos de su yo, es creador, en el sentido de Gutmann, que define la creatividad como autorrealización, más aún, como autoduplicación.³⁵ En este proceso, el definirse-de-nuevo es un fenómeno concomitante indispensable, ignorado por el hombre no creador, ya que éste se concibe a sí mismo y a su medio ambiente con las categorías ya conocidas y siempre repetidas.

FASES EVOLUTIVAS DEL PROCESO CREADOR: Se pueden distinguir dos aspectos diferentes: por un lado la vivencia del propio acto creador y por otro la clasificación exterior del producto creado. Por lo que se refiere a los actos concretos, se han hecho numerosas investigaciones sobre su proceso. Maslow (1987) describe detalladamente su fenomenología, Buchenholz y Maumburg propusieron un modelo de cinco fases de estas experiencias, por las que pasan los artistas (son muchos los pintores y escultores que han confesado tener miedo ante el lienzo en blanco o el material modelable; se tiene un sentimiento de desorientación y fastidio); y que en general serían: angustia, inseguridad, dudas y abatimiento (no siempre se dan las cinco). Los sentimientos negativos de la primera fase son justamente los máximos responsables de que la mayoría de las personas sean en la profesión o en la familia menos creadoras de lo que podrían ser. Después del primer momento de incertidumbre e inseguridad, cuando se alcanza aunque sea tímidamente la idea y se empieza a trabajar, se logra un ensimismamiento tal que se tiene el sentimiento de trascender el tiempo y el espacio en un máximo estado de concentración. Si se da con una solución satisfactoria caen súbitamente las barreras que se habían alzado contra el mundo exterior. Se abre uno, busca interesadamente el

³⁵ Gutmann, H., 1976, en Matussek, P., 1977, p. 26.

reconocimiento y apoyo de los demás. Se les quiere comunicar el hallazgo.

Se puede comprobar la existencia de estas tres fases, con diversas variantes, como experiencias básicas de un acto creador. Cada una de ellas puede durar desde algunos minutos hasta varias horas, según el problema, la dificultad de la tarea y la motivación. Pero más importante aún que la cuestión de las vivencias durante el acto creador es la de su significación para la personalidad. Quien nunca consigue realizar una actividad creadora, queda en definitiva alienado de sí. Busca inútilmente un sentido para su quehacer, por muy importante que éste pueda parecer a los demás. La felicidad que todos anhelan pero que muy pocos experimentan es, en definitiva, la felicidad del creador en su creación, por muy pequeña que pueda parecer a los ojos ajenos. Esta experiencia básica es parte esencial de las llamadas "experiencias-cumbre" por Maslow (1987), de las que también forman parte las vivencias tenidas durante el acto creador. Si se recuerdan algunos de los aspectos que Maslow fué el primero en describir, se comprenderá la importancia de las vivencias creadoras para la evolución de la personalidad. De sus investigaciones se desprende que la persona empeñada en un acto creador, se siente más integrada que en el estado normal, está más fuertemente unida al mundo que de ordinario, siente que funciona sin esfuerzo ni tensión, se vive a sí misma como fuente activa de su quehacer y de su vivir, se nota libre de limitaciones, es más espontánea y expresiva que antes, responde más desde su yo interior que en virtud de fuerzas exteriores, se siente desligada de las fuerzas instintivas inferiores, se vive como un ser agraciado.

Que estos rasgos basten para caracterizar totalmente la vivencia creadora importa menos que el hecho de que así se pone en claro la diferencia entre los estados del status quo o retroceso y los estados creadores. Sólo el hombre que se renueva constantemente y renueva su obra, que crea de nuevo, vive en armonía consigo y con el mundo.

Se dan una serie de clasificaciones, cuya misión es describir no la vivencia

sino los pasos o fases formales que deben llevar hasta el "nacimiento" de la obra definitiva. En las ciencias naturales es normal, por ejemplo, distinguir entre *planteamiento del problema, formulación de hipótesis, investigación empírica* y publicación. Esta clasificación puede abarcar más estadios. Algunos distinguen las siguientes fases: descubrimiento del problema, preparación, frustración, incubación, iluminación, verificación y comunicación. Hay autores que admiten esta clasificación, otros reducen a cinco las etapas en cuanto que consideran como una sola y misma fase el descubrimiento del problema y su preparación y tampoco entienden como una fase especial de la creatividad la publicación de los resultados.

Por otra parte, estas fases no se dan siempre, ni el proceso creador se produce siempre según las fases indicadas. Así por ejemplo, la frustración y la incubación pertenecen todavía a la etapa de descubrimiento del problema y su preparación, aunque con un acento diferente. La clasificación de fases de este tipo tiene sentido si las entiende como acentuación de algunos aspectos del proceso creador. Se las puede utilizar a modo de hitos y preguntarse en qué medida ésta o aquella fase del proceso creador está influida por las distintas clases de personalidades.

La clasificación de las fases, con sus correspondientes preguntas, puede aplicarse también en principio, a las actividades artísticas. En estos casos, el planteamiento y la solución del problema cuentan con mayor abundancia de datos biográficos que en los científicos. El investigador se orienta hacia soluciones lo más objetivas posibles, independientes de su vida personal. Lo creador es aquí básicamente el objeto mismo creado, mientras que en los artistas por el contrario, lo creador es no pocas veces lo subjetivo, lo enteramente personal e individual.

La conciencia no puede "empujar" las soluciones creadoras. Se requiere tiempo y espacio de maduración. La incubación crea la distancia adecuada para la solución correcta. Quien se aferra demasiado obstinadamente a una

posibilidad de solución, corre el peligro de no apartarse de ella ni siquiera cuando es objetivamente falsa y se hace preciso explorar nuevos caminos en el planteamiento del problema. Pero ésto no quiere decir que una fructuosa incubación esté en contradicción con una dedicación intensiva al problema. Al contrario: una incubación prometedora de éxitos presupone una concentrada dedicación a la problemática y una cuidadosa preparación. Sobre ésto dice Cannon: "*En los casos típicos, la iluminación ocurre tras un largo estudio y surge en cierto modo en la conciencia en un momento en el que el investigador no está pensando en este problema. Brota de un conocimiento profundo de los hechos, pero en lo esencial, es un salto de la imaginación. Resulta de un proceso espontáneo del pensamiento creador.*"³⁶

Además, la colaboración del inconsciente requiere también una toma de posición acertada respecto a la solución del problema. Si esta posición falta, se producen perturbaciones en la incubación y una total inutilización del proceso de maduración. Estas líneas de incubación, causan una incubación demasiado corta, demasiado "temprana", las otras una incubación demasiado madura.

Proceso y Producto: Maria H. Novaes distingue dentro del proceso creador, la diferencia entre creatividad-proceso y creatividad-producto. Sabemos que es posible determinar si una persona es creativa a través de la observación de su conducta o del análisis de los productos creados por ella.³⁷

Este proceso interno distinto de los productos o de los resultados de los procesos es algo que se manifiesta en el sistema nervioso central; de ahí que los estudios actuales sobre la creatividad traten de encontrar en la creación psíquica las mismas formas variables que puedan ser usadas para describir los procesos creativos de cualquier naturaleza.

³⁶ Cannon, W.B., en Matussek, P., *op. cit.*, p. 243.

³⁷ Novaes, M.H., 1973, p. 19.

Basándonos en el material de las investigaciones existentes, relacionadas con la estructura cognoscitiva, deducimos que un producto puede o no, ser el resultado de una forma particular del individuo de percibir el mundo, de aceptar o rechazar un cambio o una reorganización, del modo como ve la realidad. De esta manera, el mismo producto puede emerger de diferentes estructuras cognoscitivas.

Barron (1976) afirma que es posible que el individuo sea creativo sin saberlo, lo cual no es aceptado por Guilford; Westcott declara que a través de los productos tendremos más puntos de referencia para saber si una persona es creativa o no lo es.³⁸

Este problema que se suscitó en 1961, preocupa a los investigadores, y Mednick formula al respecto esta pregunta: ¿Cómo puede una persona creadora escoger la combinación apropiada de asociaciones en medio de todas aquéllas que se le presentan?.³⁹ Leary prevé que la producción de expresiones creativas se verá incesantemente, cada vez más, y será el resultado de una sistemática combinación de elementos que hasta ahora no fueron aún combinados, lo que podrá hacerse hasta por alguna máquina.⁴⁰

A través del análisis de la experiencia y del proceso de la creatividad, se puede comprobar que el individuo creativo es aquél que constantemente se renueva y busca siempre el realizar innovaciones constructivas, precisamente porque nuestra cultura está centrada y refuerza el mecanismo de interacción del yo con el medio y la consiguiente retroalimentación.⁴¹

Entre los diferentes criterios utilizados en los test psicológicos para

³⁸ Westcott, M. R. en Gordon H. J.J., 1963, p. 115.

³⁹ Mednick, W., en Curtis, J. y otros, 1976, p. 210.

⁴⁰ Leary, G.L. en Beaudot, A., 1980, p. 225.

⁴¹ Novaes, M. H., op. cit., p. 20.

evaluar la creatividad, se destacan: la sensibilidad para redefinir situaciones, la capacidad de análisis y de síntesis y la coherencia en la organización.

Un ejemplo de este tipo de test es el "Check List for Scientists" usado en la Universidad de Utah, con el objeto de prever la productividad y la creatividad de los científicos, y está basado en el principio de que el producto esencial de una obra creativa sería la nueva configuración de ideas o imágenes formada en la mente, las cuales aumentan y reestructuran la visión humana; la creatividad debe ser comprendida como una conducta que provoca transformaciones significativas y originales en la estructuración de la conciencia, y por lo tanto, la única manera de observar de inmediato la innovación, en la esfera subjetiva, sería a través de la introspección.

Ghiselin afirma que la producción creativa supone esencialmente una innovación del orden significativo en la esfera subjetiva que trata de dar forma al universo de conceptos que el hombre tiene de sí mismo y de su mundo, debiendo concentrarse las investigaciones en el momento crucial de la producción en el cual aparece una nueva configuración de las percepciones e intuiciones.⁴²

El proceso creativo es descrito por ese autor como un contexto en el cual la idea nacida es aún vaga e indefinida y luego sigue un período de transición para lograr una mayor comprensión; la reorganización tiene lugar después de algún tiempo y generalmente se hace a través de un proceso inconsciente y automático, aun cuando la meta final sea clara y consciente.

La idea básica parece tener tres características asociativas que son experimentadas por los individuos creativos: a) la idea es relativamente específica, estrecha y aparentemente trivial en su contenido inmediato; b) lleva no obstante a un estado de excitación y satisfacción que es difícil de explicar o suprimir; c) abre las posibilidades para una cantidad de nuevas asociaciones,

⁴² Ghiselin, B., 1952, p. 56.

relaciones y sugerencias. La característica esencial de la contribución creativa es la de que trasciende la experiencia previa.

El contraste entre las energías y las sensibilidades excitadas, es muy sugestivo. Inmediatamente después del momento de producir una nueva idea, el artista creativo se considera "encontrado" y el artista bien logrado materialmente "aliviado" y "satisfecho". El artista creador se siente estimulado cuando encuentra un problema e indiscutiblemente recompensado después de solucionarlo, mientras que el individuo bien logrado profesionalmente parece quedar sólo aliviado de la inseguridad anterior.

Las discusiones de la Quinta Conferencia sobre investigaciones acerca de la creatividad (Utah, 1962), que fueron publicadas por Taylor en 1964, ya buscaban desarrollar una metodología científica y analizar los diferentes aspectos de la cuestión del individuo que crea y lleva a cabo una serie de conductas y operaciones de las cuales resulta un producto especial, original y que se considera creativo. En el caso del artista, por ejemplo, la psicología trata de aclarar o descubrir las razones del individuo creativo; la estética, ciencia que trata de conceptualizar el fenómeno del arte, estudia el producto artístico y lo evalúa dentro de los patrones estéticos. Investigaciones como las de R. Taft y H. Gilchrist, publicadas en el "Journal of Educational Psychology", investigan la relación que existe entre la productividad y las actitudes creadoras, dado que, como ya afirmaba Fromm (1960), el término se refiere a la producción de algo nuevo que pueda ser confirmado por otro, o se refiere al tipo de actitud que puede existir, aun cuando nada haya sido creado.

Hasta entonces, de una manera general, los estudios sobre la creatividad y su producto han sido más frecuentes que los de la creatividad y su proceso. Destacan los trabajos de Torrance sobre esto, quien en 1969 realizó un estudio para medir las aptitudes frente a la creatividad y comprobó que los estudiantes que presentaban alta puntuación en las aptitudes creadoras, desarrollaron ideas

más originales y obtuvieron mejores resultados.⁴³

Teóricamente es posible que el individuo tenga aptitudes creadoras sin estar comprometido en actividades de creatividad o productos originales. En la práctica, no obstante, según Holland y Baird, las actitudes creadoras y la productividad están generalmente interrelacionadas.⁴⁴

Los individuos productivos creadores, tienden a ser más extravertidos, entusiastas, rápidos e imaginativos, que tienen intereses teóricos e interés en las asignaturas escolares debido a la novedad de los acontecimientos externos; los que tienen predominio de actitudes creadoras siempre se están autorrealizando, se expresan bien en su comportamiento externo y encuentran placer en controlar sus experiencias; por el contrario los que son más productivos son más desordenados. Barron afirma que de una manera general, el individuo realmente creativo está siempre pronto para abandonar antiguas clasificaciones y para comprender que la vida particularmente la suya, es rica en nuevas posibilidades. Existe una importante teoría que considera la creatividad como una tentativa para resolver conflictos neuróticos a través de una forma social, o sea, la teoría de la sublimación (Fenichel, 1945), opuesta a la teoría de Maslow (1963) de la autorrealización. Varias investigaciones llevadas a cabo con artistas profesionales (Eiderson, 1958), actores (Taft, 1961), y músicos (Raychauhwi, 1968), demostraron que existe una relación entre la productividad creadora y los conflictos neuróticos. Las investigaciones de MacKinnon (1961-1962), realizadas con escritores, arquitectos, matemáticos, ingenieros, científicos y físicos, llegaron a la conclusión de que los individuos creativos, para resolver sus conflictos infantiles y familiares, ya tempranamente estructuraron su yo y crearon defensas

⁴³ *Torrance, E. P., 1969, p. 221.*

⁴⁴ *Holland y Baird, en Novaes, M. H., 1973, p. 23.*

a través de actividades creadoras y de productividad también creadora.⁴⁵

EL INCONSCIENTE Y LA CREATIVIDAD: Una idea original o creadora puede resultar misteriosa para la persona que la tuvo, y además puede presentarse de súbito la solución como "llovida del cielo", en lo que parece ser un salto de la intuición. Experiencias así, han desempeñado un papel muy importante en el desarrollo de teorías que, para explicar la capacidad creadora, cargan el acento en formas inconscientes de pensamiento. Según este planteamiento, los procesos inconscientes desempeñan un papel crucial en el pensamiento creativo. Existen dos teorías sobre el papel que desempeña el inconsciente en la génesis de ideas nuevas. La primera es la teoría de Henri Poincaré (1913), según la cual, la génesis de ideas originales se produce por "incubación", es decir, tras un período de pensamiento inconsciente. La segunda es la teoría de "bisociación" de Arthur Koestler que combina algunas de las ideas de Poincaré con otras de S. Freud. Koestler supone que el afloramiento de ideas originales es consecuencia de la combinación inconsciente de otras ideas, según formas y procedimientos no imputables al pensamiento consciente.⁴⁶

Poincaré, ofreció descripciones detalladas y desarrolló una teoría de la capacidad de creación que cargaba el acento en procesos inconscientes. Así dice: *"Mientras yacía despierto, las ideas surgieron por multitudes; las sentí chocar unas con otras hasta que, por así decirlo, se fueron acoplando por parejas y formando combinaciones estables."*⁴⁷ Poincaré estaba consciente cuando le sobrevinieron tales ideas, sintió la convicción de que sus pensamientos eran de un tipo especial, pues acontecieron durante el insomnio; percibiéndose a sí mismo

⁴⁵ Ver Ulman, G., *op. cit.*, p. 136 y ss.

⁴⁶ Koestler, A., 1970, p. 121.

⁴⁷ Poincaré, H. en Weisberg, R.W., 1978, p. 22.

participante pasivo, concluyó que, en esencia, lo que estaba haciendo era observar el funcionamiento de su propio inconsciente. El salto que se produjo en la mente de Poincaré, para él, tuvo que producirse por el trabajo inconsciente; es decir, que aunque su mente no estuviera trabajando "conscientemente" en el problema, sí lo estaba "inconscientemente". Poincaré, afirmó que: *"la súbita aparición de la solución, o la súbita "iluminación" era "signo manifiesto de un largo trabajo previo, inconsciente. El papel que este trabajo inconsciente desempeña en la creación matemática me parece incontestable."*⁴⁸ Aunque en este caso Poincaré estuviera analizando la invención matemática, otros han aducido, que en todas las formas de pensamiento creador participan activamente procesos similares.

Si una combinación de ideas es valorada positivamente, la persona cobrará súbitamente consciencia de ella, y experimentará una repentina "iluminación".

Podríamos preguntarnos en qué se basa la evaluación inconsciente que la persona hace de una determinada combinación de pensamientos. Es decir, una vez que el inconsciente ha comenzado a combinar dichos pensamientos, ¿cómo puede nadie darse cuenta súbitamente de que una de tales combinaciones es, potencialmente una solución?. Poincaré y otros opinan que tales juicios son de naturaleza "estética" y se fundan en el sentido de la belleza que cada individuo tenga. A la sensibilidad del inconsciente le resultan atractivas las combinaciones de pensamientos potencialmente útiles, porque son "bellas" o "elegantes". Poincaré hace hincapié en el hecho de que los científicos y los matemáticos hablan con frecuencia de la "belleza de una teoría" o "la fealdad de una demostración", lo cual, a su juicio, pone de manifiesto una semejanza entre los científicos y los artistas, pues los científicos también se fían de su noción de belleza cuando dejan volar la imaginación.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 23

Koestler propuso el término "bisociación" para aludir al proceso por el cual ideas antes no relacionadas son puestas en contacto y combinadas; Koestler establece una contraposición entre la bisociación y la asociación, pues la asociación alude a conexiones previamente establecidas entre las ideas, mientras que la bisociación consiste en establecer conexiones donde antes no había ninguna. Según Koestler, cada acto de creación comporta una tal conexión o bisociación.⁴⁹

Según esta teoría, las ideas existen en matrices, o sea, series interrelacionadas. En el pensamiento consciente normal, asociativo, una idea conduce a otra de las que residen en la misma matriz. Sin embargo, las situaciones que exigen pensamiento creativo, el pensador ha de pasar de una matriz a otra; por ejemplo, al inventar la prensa de imprimir, Gutenberg comenzó pensando en presionar letras sobre el papel; en el punto crítico, sin embargo, pasó a la matriz correspondiente a la prensa de lagar; fué la combinación de estas dos ideas, o su bisociación, lo que le llevó al descubrimiento creador. Según Koestler, la bisociación solamente llega a producirse cuando la persona ha estado seriamente inmersa en el problema durante largo tiempo. Tan sólo después de un intenso trabajo mental llegará el problema a "madurar" lo suficiente como para que se llegue a establecer la conexión bisociativa entre las dos matrices. La razón de que la prensa de lagar llegase a quedar "bisociada" a la prensa de tipos, por ejemplo, estribó en que Gutenberg estuvo durante mucho tiempo profundamente concentrado en el problema y se encontraba, por lo tanto, predispuesto a responder al fortuito acontecimiento de la prensa de lagar y a reconocer su relevante papel para la solución de su problema.

Freud y el Inconsciente: En su exposición teórica acerca de la influencia de los procesos inconscientes sobre la conducta, Freud distinguió dos categorías

⁴⁹ Koestler, A., *op. cit.*, p. 125.

fundamentales de pensamiento: el pensamiento de proceso primario y el de proceso secundario. El pensamiento de proceso secundario queda sometido al control del "yo". Es consciente, racional, obedece a las reglas de la lógica y está ligado a la experiencia. El pensamiento de proceso primario, es inconsciente y está gobernado por el "ello". El único factor que controla los pensamientos de proceso primario es la satisfacción de deseos y necesidades; en sus manifestaciones se esquivan y burlan las leyes ordinarias de la lógica y la causalidad. Así pues, el pensamiento de proceso primario es "más libre" que el de proceso secundario, aunque, no obstante sigue su propia lógica; por lo tanto, dos pensamientos que ordinariamente hubieran sido tenidos por no relacionados (al menos para un pensador consciente) pueden resultar unidos mediante procesos primarios de pensamiento; por ejemplo en los sueños, que según Freud se fundan en procesos primarios de pensamiento, una misma persona puede simbolizar tanto a un ser amado como a alguien detestado. Esta combinación de opuestos en un sólo símbolo contraviene la lógica ordinaria del pensamiento de proceso secundario, pero es, en cambio perfectamente aceptable en el seno de la lógica de los procesos primarios.⁵⁰

Incubación y Proceso Automático: En psicología cognitiva se ha producido recientemente una oleada de interés concentrada en el posible papel de los procesos inconscientes en el funcionamiento psicológico. Las investigaciones indican que es posible analizar el significado de un estímulo sin tener conciencia de su identidad en lo que podríamos llamar percepción inconsciente o percepción subliminal. Los psicólogos están interesados también en saber de qué modo llevan a cabo los humanos habilidades bien aprendidas, como pueden ser caminar o conducir un automóvil, sin atender conscientemente a cada uno de los minúsculos elementos que las componen. Más aún parece ser que dichas habilidades se realizan mejor cuando no se les presta minuciosa

⁵⁰ Freud, S., 1963, p. 167 y ss.

atención. Si uno trata de tener conciencia de cada uno de los movimientos que realiza al caminar, lo más probable es que se caiga.

Sobre esto, se destaca la diferencia entre estos procesos inconscientes o automáticos y la incubación consciente postulada por Poincaré, Wallas y otros. Cuando Poincaré alude a la función heurística del pensamiento inconsciente o a su papel en la resolución de un problema, no está refiriéndose al funcionamiento automático de una habilidad sumamente practicada, se refiere a nuevas combinaciones de ideas que tienen lugar en el inconsciente, lo cual, es algo muy distinto.

Preocupación Creativa: Rober Olton, habla de "preocupación creativa" aludiendo a breves episodios en los que se sigue dando vueltas al problema, mientras está uno ocupado en alguna otra cosa. Pero eso no es incubación, sino trabajo consciente sobre el problema. Incluso aunque la persona no trabaje en absoluto sobre el problema durante el período de descanso, ello no significa que necesariamente se haya producido la incubación. Hay varias explicaciones psicológicas que aclaran por qué abandonar temporalmente un problema puede ayudarnos a resolverlo, y que nada tienen que ver con la noción de incubación. Una de tales explicaciones se basa, sencillamente en la idea de que un "alto en el camino" pudiera proporcionarnos descanso que más tarde redundara en mejores resultados.⁵¹

Catherine Patrick, estudió en dos trabajos, el pensamiento creador en poetas y pintores. Al responder a sus preguntas la mayoría de los poetas y pintores consultados respondieron que su trabajo quedaba descrito por las cuatro fases postuladas por Wallas (preparación, incubación, iluminación y verificación). Informaron que no trabajaban inmediatamente en una idea para un cuadro o un poema, sino que antes "la paseaban", durante cierto tiempo. Aunque a primera vista, ello parezca corresponder a un período de incubación,

⁵¹ Olton, R., 1977, en Weisberg, R. W. *op. cit.*, p. 33.

Patrick encontró asimismo que se solía reflexionar conscientemente sobre la idea durante el período de incubación (la "preocupación creadora" de Olton). Cabía la posibilidad de que la idea fuese elaborada durante tales ocasiones, aunque no estuviera "relacionada de modo definido con un objetivo específico". Patrick tuvo la impresión de que la iluminación o la inspiración había ocurrido cuando el pintor o poeta progresaba hacia la fase de estar listo para comenzar el trabajo.⁵² En cualquier caso, estos informes de poetas y pintores no llegan a confirmar el principio de incubación inconsciente en la actividad creadora.

Por otra parte, Weisberg, muestra su escepticismo acerca del papel de la incubación en la heurística y en la resolución creativa de problemas. Primero los trabajos de Patrick y los de Eindhoven y Vinacke no confirman su existencia, ni tampoco la de ninguna de las fases postuladas por Wallas. En segundo lugar, cierto número de estudios realizados en laboratorio apenas han producido sino muy débiles pruebas de la posible existencia de procesos inconscientes en el pensamiento, a pesar de que fueron proyectados con la intención de dar a la incubación oportunidad adecuada de manifestarse. Los resultados de estos estudios de laboratorio coinciden con los de Patrick, y dado que los poetas y pintores estudiados por Patrick manifestaron retornar a sus ideas primitivas e ir las revisando conforme iban plasmando y formulando sus obras, ello indica que en gran parte de lo que va sucediendo intervienen procesos conscientes. Tercero, algunos de los informes que parecen proporcionar más fuertes pruebas en favor de la teoría de procesos inconscientes, sencillamente van contra la verdad. Así pues, y contrariamente a la opinión popular, a la luz de un análisis cuidadoso, no parece que en lo tocante a la creatividad, la inventiva, y la solución de problemas ni la literatura tradicional, ni la moderna proporcionen respaldo

⁵² Patrick, C., 1937, p. 93.

sólido a la intervención de procesos inconscientes.⁵³

La teoría de procesos inconscientes de Poincaré da por buena la hipótesis de que el inconsciente opera combinando pensamientos durante el sueño, hasta que cierta combinación "brota" de pronto en la consciencia y sugiere una dirección conducente a la resolución del problema.⁵⁴ Si uno pudiera "prestar oído" al funcionamiento de estos procesos inconscientes, sería de esperar oír libres asociaciones aleatorias de ideas, al ir el inconsciente emparejándolas y conjuntándolas, hasta que se topara con algo realmente bueno.

PRECONSCIENTE Y CREATIVIDAD: Primero hay que analizar los diferentes componentes que entran en los procesos preconcientes en psicología. En primer lugar hay que examinar los que provienen del preconciente en el transcurso del aprendizaje y que en un principio fueron conscientes por lo menos en cierta medida. Se eliminan del proceso de la consciencia, no a continuación del proceso de rechazo, sino por el fenómeno de repetición, que es esencial en las primeras etapas de todo aprendizaje. Aparecen al principio como acciones arriesgadas y anárquicas. La aptitud para ejercerlas voluntaria o económicamente se adquiere (es decir se "aprende") por la repetición.⁵⁵

La eliminación de los actos aprendidos del campo de la consciencia constituye la gran economía realizada en el proceso de aprendizaje por repetición. De esta forma nuestros procesos de pensamiento adquieren la posibilidad de saltar numerosas etapas intermedias cuando efectuamos operaciones aritméticas complejas. Además encontramos el origen del pensamiento intuitivo en el terreno de las ciencias y en el de las artes.

Es importante insistir sobre el hecho de que, en cada caso, las etapas

⁵³ Weisberg, R.W., *op. cit.*, p. 41.

⁵⁴ Poincaré, H. en Weisberg, R.W., *op. cit.*, p. 41.

⁵⁵ Adorno, T. W., 1965, p. 124.

intermedias pasan a último término y desaparecen del centro de la consciencia para llegar a lo que se llama el preconscious. Aquí, en contraste marcado con el inconsciente, los procesos preconscious quedan accesibles si hay necesidad y necesitan para ser examinados conscientemente de más o menos esfuerzos. Lo que W. James ha llamado el "fleco de la conciencia" se llamaba en Freud "preconscious", en contraste con un inconsciente dinámico.⁵⁶

En el individuo que no está frenado por sentimientos de temor o culpabilidad inconscientes, los procesos preconscious hacen uso libremente de la analogía y de la alegoría, y superponen los elementos dispares para formar estructuras perceptivas y conceptuales nuevas remodelándose la experiencia con el fin de llegar a un nivel fantástico de síntesis, sin el cual ninguna actividad que implique la creatividad es posible. En el uso preconscious de las imágenes numerosas experiencias se han concentrado en una sola representación que expresa mucho más que lo que se ha podido expresar a nivel consciente. Por eso, los pensamientos preconscious son la gran avanzadilla de las funciones creativas intuitivas. Es la razón por la cual las síntesis preconscious son utilizadas en poesía, en el humor, el sueño y el síntoma. Los procesos preconscious desempeñan igualmente un rol vital en las abreviaturas.⁵⁷

Podemos ilustrar este hecho por medio de lo que se llama hipermnesia⁵⁸, bajo hipnosis. En esta experiencia el sujeto pasa algunos minutos en una habitación desconocida. Cuando a continuación se le pide que haga una lista de lo que ha visto, mencionará veinte o treinta objetos. Si se le somete a hipnosis, continuará la lista, hasta enumerar doscientos. Eso demuestra todo lo

⁵⁶ James, W., 1961, p. 235 y ss.

⁵⁷ Kubie, L. S., 1958, p. 125.

⁵⁸ *Capacidad de registro inmediato y de memorización precisa de un número mucho más importante de ítems particulares que en circunstancias ordinarias.*

que podemos registrar, asimilar, almacenar y recordar sin ninguna participación de la consciencia. De ésto se deduce que debemos sufrir un bombardeo incesante del estímulo preconscious día y noche.

Existen dos procesos preconscious que jamás han sido conscientes y procesos preconscious que lo han sido durante el período de aprendizaje, pero que han vuelto a ser preconscious a raíz de repetidos ensayos que desembocan en la adquisición de estructuras coordinadas. Cualquiera que sea su origen, los procesos preconscious, poseen según parece, un alto grado de libertad en la alegoría y en la imaginación figurativa, que no puede alcanzarse por ningún proceso psicológico. El rol de los procesos preconscious en la creatividad depende de la libertad de asociar, reunir, comparar y sintetizar nuevamente ideas. En realidad, el valor creativo especial de este juego continuo de los procesos preconscious, al mismo tiempo que actúan los procesos conscientes e inconscientes, se encuentra en el hecho de que son las funciones simbólicas de tipo preconscious que liberan de su rigidez nuestro aparato psíquico (y más precisamente nuestros procesos simbólicos).

La Función Preconscious: Los procesos preconscious concurrentemente cumplen dos funciones: suministran una corriente incesante de datos antiguos que se organizan en nuevas combinaciones de conjuntos o de fragmentos, partiendo de las analogías y continuamente ejerce una influencia selectiva no solamente sobre las libres asociaciones, sino también sobre los mínimos detalles de la vida.⁵⁹

El proceso creativo, para ser libre y estar liberado depende del juego de las funciones preconscious que se equilibran de manera precaria entre la rigidez de la función consciente (y su anclaje en la realidad), por una parte, y la rigidez de la función inconsciente (con sus anclajes en los símbolos estereotipados y repetitivos de los procesos inconscientes), por otra. Esto permite

⁵⁹ *Beaudot, A., 1980, p. 129.*

medir el fracaso profundo y trágico de nuestro sistema educativo, puesto que no acepta hacer frente a ese problema, sino más bien tiende a acentuar el aprisionamiento de nuestra función preconscious.⁶⁰

El acoplamiento de nuevas combinaciones, denominado como "cogito"⁶¹, es esencialmente un proceso de preconscious, y no un producto de los procesos inconscientes como se dice a menudo, mientras que el "intelligo"⁶² es por necesidad dominante consciente (aunque aquí los procesos preconscious desempeñan también un papel importante). La vulnerabilidad particular de los procesos, debidos a la extorsión proveniente de fuerzas inconscientes, contrasta con la alianza creativa de los procesos preconscious y de los procesos conscientes de crítica y de evaluación, en esos momentos raros y dichosos que pueden actuar sin interferencia con los procesos inconscientes. Tomando esto como hipótesis de trabajo, sería interesante analizar las observaciones hechas por numerosos artistas; saber que nuevas combinaciones se encuentran raramente o nunca cuando se las busca conscientemente, pero aparecen más bien por un proceso de asociación libre.⁶³

DOS TIPOS DE PENSAMIENTO: Aunque a lo largo de los años se han ido desarrollando cierto número de diferentes métodos para la enseñanza del pensamiento creador, todos ellos comparten una misma idea general. Se da por supuesto que la resolución creativa de problemas entraña una serie de fases, entre las que se cuentan la consideración del problema, la generación de posibles soluciones y la evaluación de las soluciones. Casi todos los métodos de

⁶⁰ *Ibidem*, p. 130.

⁶¹ "Cogito" significa en su origen "mezclar".

⁶² "Intelligo" según San Agustín significaba "escoger".

⁶³ *Kubie, L. op. cit.*, p. 130.

enseñanza cargan el acento en la fase de generación de posibles soluciones, lo que podríamos llamar "hallazgos de ideas". La hipótesis fundamental es que la producción de muchas ideas aumenta las probabilidades de resolver creativamente un problema. Una vez generada una idea, podemos ensayarla, para ver si irá bien. Desde este punto de vista, la dificultad estriba en la generación inicial de ideas; ahí es donde interviene el método. Se supone pues, que se están dando aquí dos tipos de pensamientos: uno que nos ocupa de la producción de ideas; otro encargado de aplicarlas al problema y de valorar los resultados. El primero es el pensamiento libremente asociativo, mientras que el pensamiento evaluador es el pensamiento lógico, ordinario, normal.

Edward de Bono aclara perfectamente la diferencia entre estos dos tipos de pensamiento.

Según Adams, podemos tener dificultades en la resolución de problemas, es decir, dificultades para pensar creativamente, debido a que la capacidad de conceptualización llega a quedar bloqueada de diversas formas. Al tratar de las distintas clases de bloqueos que él considera pueden darse, así como los métodos para superarlos, Adams echa mano de las ideas de De Bono y de otros autores.⁶⁴

También en el "método sinéctico" ideado por W. Gordon, vemos cargar el acento en el fomento de la producción de ideas. Aunque el método destaca sobre todo el agrupamiento de diversas personas en grupos eficaces de resolución de problemas, también vale individualmente. Al igual que muchos otros, Gordon destaca las "*nociones subyacentes no racionales, de libre asociación, que fluyen bajo la superficie de los fenómenos inteligibles*."⁶⁵ Tal concepción es contrapuesta al pensamiento ordinario, en el cual uno trata de aplicar a un

⁶⁴ Adams, J.L., 1979, p. 70.

⁶⁵ Gordon, H. J. J., 1963, pp. 47-52

problema nuevo la experiencia previamente adquirida. Se hace, una vez más, distinción entre la aplicación lógica a un problema de la experiencia previa que uno tenga y otra forma de pensamiento que se supone importante en la creatividad: el pensamiento no-racional y libremente asociativo.

El Pensamiento Lateral y Vertical: De Bono aporta al mecanismo de los procesos, sus teorías sobre el pensamiento lateral y así dice: "Las diferencias entre el pensamiento lateral y el pensamiento vertical son básicas. Su funcionamiento respectivo es completamente distinto. No se trata de decidir cuál es más eficaz, ya que ambos son necesarios y se complementan mutuamente. Lo que importa es una perfecta conciencia de sus diferencias para facilitar la aplicación de ambos.

En el pensamiento vertical, la información se usa con su valor intrínseco, para llegar eventualmente a una solución mediante su inclusión en modelos existentes. En el pensamiento lateral la información se usa no como fin, sino sólo como medio para provocar una disgregación de los modelos y su subsiguiente reestructuración automática en ideas nuevas.⁶⁶

En el pensamiento vertical importa ante todo la corrección lógica del encadenamiento de las ideas. En cambio, en el pensamiento lateral lo esencial es la efectividad en sí de las conclusiones. El pensamiento vertical selecciona un camino mediante la exclusión de otros caminos y bifurcaciones. El pensamiento lateral no selecciona caminos, sino que trata de seguir todos los caminos y de encontrar nuevos derroteros. En el pensamiento vertical se selecciona el enfoque más prometedor para la solución de un problema; en el pensamiento lateral se buscan nuevos enfoques y se exploran las posibilidades de todos ellos.

De Bono establece una especie de postulado cuyos puntos son los siguientes: El pensamiento vertical se mueve sólo si hay una dirección en que moverse; el pensamiento lateral se mueve para crear una dirección. Una vez que

⁶⁶ Bono, E. De, 1986, p. 54.

se tiene movimiento y cambio, entonces se comprobará la utilidad de la lógica lateral. El pensador vertical afirma: " Sé lo que estoy buscando". El pensamiento lateral considera que: " Busco, pero no sabré lo que estoy buscando hasta que lo encuentre".

El pensamiento vertical es analítico; el pensamiento lateral es provocativo.

El pensamiento vertical se basa en la secuencia de las ideas; el pensamiento lateral puede efectuar saltos. Con el pensamiento vertical se puede avanzar sólo de modo gradual. Cada paso depende directamente del anterior, al cual está firmemente asociado. Cuando se ha llegado a una conclusión se comprueba su solidez con la solidez de los pasos seguidos hasta llegar a ella. Con el pensamiento lateral los pasos no tienen que seguir un orden determinado. Puede saltarse a una nueva idea y rellenar el lapso después.

En el pensamiento vertical cada paso ha de ser correcto; en el pensamiento lateral no es preciso que lo sea. La esencia del pensamiento vertical, es la obligada corrección de cada paso. Sin este requisito no podrían existir ni la matemática ni la lógica. En cambio, en el pensamiento lateral no es necesario este requisito, a condición de que la conclusión final sea correcta.

En el pensamiento vertical se usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones laterales; en el pensamiento lateral no se rechaza ningún camino. Hay ocasiones en que es necesario pasar por una idea errónea para llegar a una idea correcta. Esto ocurre cuando la idea es errónea sólo en el contexto tradicional de una situación; cuando dicho contexto se reestructura, la idea aparece como correcta. Aun cuando el contexto de la situación no se cambia, el uso de una idea errónea puede determinar la consecución de una solución correcta.

En el pensamiento vertical se excluye lo que no parece relacionado con el tema; en el pensamiento lateral se explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema. El pensamiento vertical es selectivo por

naturaleza. Se prescinde de lo que parece ajeno al contexto de la situación que se estudia. En cambio, al problema estudiado por el pensamiento lateral se *asocian factores externos a fin de provocar una disgregación de los modelos* en sus partes componentes ya que no es posible reestructurarlos desde dentro; cuanto menor es la relación de una idea con un tema dado, mayor es la posibilidad de que altere su configuración establecida. Al explorar sólo ideas relacionadas con un modelo se tiende a perpetuar el mismo en su configuración original.

En el pensamiento vertical las categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas; en el pensamiento lateral no lo son. En el pensamiento vertical las categorías, clasificaciones y etiquetas tienen carácter permanente y las ideas pueden usarse sólo si están señaladas con algunos distintivos que permitan su identificación. En el pensamiento lateral se cambian las etiquetas a medida que el contexto cambia como resultado de enfoques diferentes; es decir, las clasificaciones y las categorías no son casillas marcadas con el nombre de su contenido, sino letreros señalando diferentes direcciones; las etiquetas se fijan sólo con carácter provisional, para permitir dar mayor movilidad a las ideas. El pensamiento vertical, se basa en la rigidez de las definiciones, de la misma manera que en la ciencia matemática las operaciones se basan en el carácter inalterable de los símbolos. En cambio el pensamiento lateral utiliza la fluidez de los significados, de manera análoga a como el ingenio emplea un repentino cambio de significado para producir su efecto.

El pensamiento vertical sigue los caminos más evidentes; el pensamiento lateral los menos evidentes.

El pensamiento vertical es un proceso finito; el pensamiento lateral un proceso probabilístico.

El pensamiento lateral tiene como objetivo el cambio de modelos.⁶⁷ En la práctica, un modelo es cualquier concepto, idea, pensamiento o imagen que puede repetirse en su forma original cuando algún estímulo determina su reaparición.

En un sistema de memoria optimizante, una ordenación permanente de la información es siempre inferior a la mejor ordenación posible. La visión que se tiene de las cosas suele ser el resultado del desarrollo gradual de un modelo. Las ideas actuales derivan muchas veces de otras ideas viejas como simple evolución de actitudes y conceptos, por lo que una idea que en su día era perfectamente correcta puede hoy no concordar con la realidad de las cosas por no ser el producto de éstas, sino el resultado del desarrollo de ideas que han perdido su actualidad.

El pensamiento lateral es a la vez una actitud mental y un método para usar información. La base del pensamiento lateral consiste en considerar cualquier enfoque a un problema como útil, pero no como el único posible ni necesariamente el mejor.

El pensamiento lateral prescinde de toda forma de enjuiciamiento o de valoración.

El pensamiento lateral se basa en las características del mecanismo de *manipulación de la información de la mente*. La necesidad de recurrir al uso del pensamiento lateral para la solución de problemas y la creación de nuevas ideas, deriva de las limitaciones de la mente como sistema de memoria optimizante.⁶⁸

⁶⁷ *Se denomina modelo a la disposición u ordenación de la información en la mente.*

⁶⁸ *Ibidem, p. 48-65.*

PERSONALIDAD CREADORA.

III CAPITULO: PERSONALIDAD CREADORA

PERSONALIDAD CREADORA

TEORIAS DE LA PERSONALIDAD CREADORA: Una vez conocidas las características de las personas que son capaces de llevar a cabo procesos creativos, será posible identificar y promocionar lo más tempranamente posible a estos individuos.

Semejante definición de la personalidad creadora puede, de entrada, plantearse de dos maneras: puede optarse por seleccionar a individuos "indiscutiblemente dotados de creatividad" y aplicándoles tests ya existentes, tratar de averiguar en qué se distinguen tales individuos del resto de la población; puede también optarse, por el contrario, por definir las variables de personalidad que son relevantes (tienen significación o guardan relación respecto del rasgo que interesa), y de acuerdo con dichas variables, desarrollar tests con los que intentar seleccionar a los creadores de entre la población general.

Ambos planteamientos han conducido a la misma dificultad: ¿según qué criterios han de seleccionarse los "individuos creativos", los cuales a su vez, han de servir como criterios para la elaboración de los tests de creatividad?. Con frecuencia se les ha elegido de acuerdo a una afirmación tautológica, según Chambers: "Son individuos creativos aquéllos que se comportan creativamente y por ello han llegado a ser famosos".¹ Otra posibilidad sería emplear como criterio a determinado grupo profesional. Así, artistas e investigadores han sido elegidos al efecto por el mero hecho de su pertenencia al grupo en cuestión (Beuel y Bachner, 1965). Un último criterio lo construirían los juicios de jefes

¹ Chambers, J.A., 1964, en Ulman, G., 1972, p. 49.

o colegas de los individuos.

De acuerdo con el principio mencionado con anterioridad, es necesario aclarar qué tipo de tests deben emplearse. La selección de los tests es dirigida por estereotipos que influyen mucho sobre la decisión de qué ha de considerarse como indicador de creatividad. Con la ayuda de los tests escogidos, se trata de definir qué cualidades son imprescindibles para la producción creadora, en el ámbito de que se trate y cuáles otras son meros correlatos, fenómenos concomitantes pero no necesarios. Dicho de otra forma: ¿qué cualidades son comunes en todos los individuos creativos y en qué cualidades se diferencian?. Planteamientos del tipo mencionado antes como segunda alternativa han desembocado en puntos de vista contradictorios, de acuerdo con la concepción teórica en cada caso. Mientras Cattell (1959) cree haber demostrado que la creatividad descansa sobre la personalidad y su sistema de valores (y no en aptitudes de tipo cognitivo), Guilford (1954) cree que la "creatividad" viene a ser una combinación de rasgos de personalidad y capacidad intelectuales, aproximándose así a la opinión de Ghiselin (1952), para quien todo el conjunto de la "esfera subjetiva" se hallaría comprometido en el proceso de creación.

Eysenck (1959), disiente de estos dos planteamientos, los cuales, en última instancia, se apoyan sobre el mismo criterio (y en este caso, el de la personalidad creativa).

Debido a la falta de unanimidad en estos diversos planteamientos, se han seleccionado como criterio personas muy diversas e investigado, asimismo cualidades muy diferentes. Lo sorprendente, sin embargo, es que siempre se llegó en lo esencial, a resultados calificables de coincidentes. Este hecho puede explicarse, o bien porque todos los estudios llevados a cabo se movían bajo la influencia de un mismo estereotipo (Stolz, 1959), o bien porque las cualidades fueron definidas en último término, de manera tan general, que correspondían a todos los individuos "creativos", o quizás porque para el "comportamiento

creador" de la más diversa índole se requieran algunas cualidades efectivamente de carácter general. Las diferencias, a su vez, indican que no todas las cualidades han de coincidir en una persona necesariamente, para poder adoptar una conducta creativa en determinado campo.

Haven (1965) aporta una confirmación de esta segunda posibilidad. Sometió a un grupo de estudiantes a un test que medía el pensamiento creativo, les proporcionó una lista para detectar su grado de productividad creadora, les interrogó acerca de su autoimagen y sus valores. Resultó que las medidas correspondientes no guardaban correlación alguna. De ello concluyó Haven que la creatividad no constituye una dimensión general de la personalidad. Solamente puede hablarse de "una personalidad creadora" cuando coinciden en un individuo todas las características correspondientes simultáneamente y con perfiles relativamente destacados.

PSICODINAMICA DE LA PERSONALIDAD CREADORA: Las investigaciones sobre la psicodinámica de la personalidad creativa se hallan fuertemente influidas por el psicoanálisis. Por ello, apenas si se han realizado trabajos de carácter empírico en este campo. El modelo energético de Freud constituye el fundamento de estas reflexiones.

¿Qué es lo que hace que un individuo llegue a ser creador?, Fairbairn (1937-1938) analiza la personalidad artística. Su orientación es la del último Freud, según la cual el individuo es dominado al mismo tiempo por el impulso de la vida (la libido) y el de la muerte (la agresión). Ambas tendencias pueden dirigirse al mismo objeto. Agresión contra un objeto, significa en términos operativos su destrucción. Los sentimientos de culpa que aquí se originan son eliminados al crear un nuevo objeto, una nueva síntesis, con la ayuda de la energía libidinal. Destrucción y construcción son consideradas como características generales del comportamiento creador. Fairbairn, representa estas

acciones como fenómenos mórficos (propios del sueño). Durante el sueño emergen nuevamente los contenidos reprimidos, pero despiertan los correspondientes sentimientos de culpa, razón por la cual son desdibujados, transformados y simbolizados en la "actividad mórfica". De esta manera, la actividad artística, también depende de la represión, siendo imposible llegar a alguna realización extraordinaria sin el fenómeno previo de la represión. Cuanto más fuertes son estos procesos en el artista, tanto más gana la cualidad de la obra de arte, según Fairbairn.

Una teoría semejante encontramos en Wiebe (1962). Del hecho de que los individuos creadores son tan raros y de que la intuición creadora aparece las más de las veces en forma enmascarada y simbólica, deduce él que, a través del proceso creador, se originaron sentimientos de culpabilidad, pues en él se niegan hechos generalmente aceptados. La comprensión intuitiva resulta inhibida por el esfuerzo de ignorar aquéllos hechos, atreviéndose tan sólo los individuos de excepcional valentía a confesarse a sí mismos su idea nueva y finalmente a comunicarla a los demás.

MacKinnon (1962), opina que es creadora la persona capaz de lograr una integración entre el "impulso de la vida" y el "impulso de la muerte", llega a una independiente proposición de fines y los realiza. Con la ayuda de una serie de tests de personalidad, MacKinnon pudo demostrar que los sujetos más creativos de su experimento tenían una imagen positiva de sí mismos y se proponían y lograban sus fines, sin cuidarse de la opinión de los demás.

McClelland (1970), intenta llegar a una comprensión más exacta del origen y la índole de la agresión, así como del efecto de su sublimación, documentándose con resultados empíricos. Los físicos analizados por él eran casi todos varones, con acusados intereses masculinos, que procedían la mayor parte de familias protestantes, evitaban el contacto interpersonal y se manifestaron turbados por complejas emociones humanas e impulsos agresivos.

Aunque trabajaban excesivamente, sometidos a la prueba del TAT, acusaron tan sólo un nivel medio de motivación, de manera que su nivel motivacional no explicaba la dureza de su trabajo. McClelland no encontró argumento alguno en sus investigaciones para afirmar que la motivación de los científicos provenga de un impulso sexual sublimado, pero sí pudo concluir que poseían una agresividad particularmente acentuada. Como quiera que la agresión, es en cierto modo siempre castigada, se origina un conflicto entre la tendencia a la agresividad y el temor a manifestarla. En la medida en que la agresión no puede evitarse, opina McClelland, se la sublima en forma de ataque contra la naturaleza. Así pues, la creatividad no constituiría una satisfacción de impulsos de carácter sexual, sino de carácter agresivo.

Mientras Fairbairn, MacKinnon, McClelland y Wiebe, todavía fuertemente influidos por Freud consideran como un impedimento para el comportamiento creativo las tendencias a sublimar el "ello", Barron (1976) ve más bien un super-ego excesivamente fuerte como inhibidor de la personalidad creativa. Sólo cuando el super-ego puede ser superado, Barron habla del "proyecto del ego", por el que los hombres son felices y capaces de una creatividad auténtica. Hulbeck (1953) supone que el miedo y el pánico (los cuales se manifiestan porque el individuo cree vivir en la nada) son la motivación del acto creativo. A través de éste se libera el individuo del miedo, al crear algo de la "nada". Contrariamente a este punto de vista, Barron afirma que la experiencia de la nada y con ello, de la libertad, constituye la auténtica experiencia creadora que no puede ser ignorada. Barron corrobora que los individuos de sus experiencias llegan a esta situación con gran facilidad, suministrándoles drogas. Leary (1964) califica dicho estado de "ego-trascendente" y llega a afirmar que sólo puede provocarse a base de drogas.

En el caso de Barron y Leary se trata, en primer término, no ya de la *motivación para el acto de creación, sino de la experiencia creativa como actitud*

frente al mundo. Del mismo modo entiende la creatividad auténtica Fromm (1960), pero no propone en su esquema de aplicación solamente el concepto de sublimación sino también el de estructuración de la personalidad conforme a los estratos del "ello", el "yo" y el "super-yo". Fromm define la creatividad como un encuentro con el mundo del ser intensamente consciente del hombre, como visión del mundo objetivo y sin desfiguraciones. Esta actitud frente al mundo lleva a "hacerse uno" con él, haciendo posible, al mismo tiempo, que el mundo, a través del proceso de identificación, sea activamente transformado. En esta actividad el individuo se experimenta a sí mismo y no se siente impelido por ningún género de fuerzas ajenas a su mismidad.

La liberación del sí mismo en Fromm, a través del autoperjuicio, es también para Rogers (1975), la motivación del individuo creador. Finalmente Maslow (1987) se ocupa también de la definición de la creatividad en cuanto rasgo caracterial. Para Maslow, los individuos auto-actualizadores son los que viven en el mundo real, natural, en lugar de habitar en el mundo verbalista de los conceptos, las abstracciones y los estereotipos. El concepto básico de Maslow es el de la integración: *"Integración en el seno de la personalidad, la cual conduce a la integración de la personalidad frente al mundo. Auto-actualización es lo mismo que decir "egoísmo sano", que hace capaz al hombre, por la reflexión sobre sí mismo, de realizar sus posibilidades."*²

Golann (1962) partiendo de un fundamento experimental, se propone esclarecer si, para la comprensión de la psicodinámica de los individuos creativos, es pertinente una teoría reduccionista o, más bien, una teoría de la auto-realización. La auto-realización o "auto-actualización" queda definida por él como la utilización plena del potencial perceptivo, cognitivo y expresivo, en interacción con el medio. Este tipo de comportamiento, según Golann, posee

² Maslow, A., 1987, p. 127-132.

diferencias de grado de un individuo a otro. Cuanto más fuertemente ha llegado a configurarse esta dimensión en un individuo, tanto más creador será su comportamiento, es decir, tanto más preferirá situaciones que permitan una manera personal de vivir y compartir. Golann demostró que los artistas y los sujetos de sus experimentos que alcanzaban altas puntuaciones en los tests de creatividad preferirían los estímulos susceptibles de varias significaciones y las actividades que posibilitaban la autoexpresión. Golann ve en ello una confirmación de la teoría de la auto-actualización y ningún fundamento para concluir una teoría reduccionista de la psicodinámica de los individuos dotados de creatividad.

En los planteamientos que se apoyan especialmente en las teorías de Kris (1964), se concede al "ego" cierta independencia o autonomía. El "ego" no es ya considerado bajo el dominio del "ello" sino que, de acuerdo con este punto de vista, el "ego" es capaz de someter al "ello". Así Bellack (1958) ve el proceso creativo como una regresión al servicio del "yo". Las funciones cognitivas y adaptativas del "yo" sufren de cuando en cuando, una regresión hacia un nivel inferior del funcionamiento psíquico, desdibujándose con ello las fronteras perfectamente definidas y haciéndose posibles configuraciones mentales no lógicas. Bajo el control de las funciones "sintéticas" del "yo", que nuevamente pasan a hacerse cargo de la situación, se lleva a cabo la supervisión y control de estas ideas nuevas. Esta regresión al servicio del "yo", extraordinariamente potente y juez de la realidad, así como su función de síntesis, constituyen según Bellack, la condición fundamental para la creatividad, una especie de factor general que puede integrarse con otros numerosos factores de tipo más específico. La fuerza excesiva del "yo" (entendido aquí como impulso) produce el narcisismo fuera de lo normal, el deseo de crear y la valoración del producto como auto-prolongación o extensión del "yo", así como la formación de una relación específica objetal que se dirige no a personas, sino a objetos.

CREATIVIDAD, NEUROSIS Y PSICOSIS: Según una vieja opinión, el "genio y la locura" se hallan estrechamente relacionados; por el contrario, se seguiría más bien la opinión opuesta: Maslow (1987) define la personalidad creativa como una personalidad plenamente integrada.

¿Cómo se ha podido formar el estado de opinión de que los hombres geniales son, en su mayoría neuróticos o psicópatas?, De las biografías de famosos artistas o sabios, se desprende una constatación de hecho: fueron considerados como enfermos. Habría que investigar si el porcentaje de enfermos en la población de los creativos era superior al porcentaje de los mismos respecto de la población general. Otra explicación de este estado de opinión podría ser el hecho de que numerosos teóricos de la personalidad fueron al mismo tiempo terapeutas, que partiendo de sus pacientes (con frecuencia individuos creadores), dedujeron la personalidad enferma de todos los individuos citados de creatividad. Creyeron genotípicamente unidas la creatividad y la neurosis o psicosis, por haberlas visto con frecuencia genotípicamente juntas y construyeron sobre este falso presupuesto sus teorías de la personalidad. Los creativos parecen con frecuencia un tanto infantiles. Se sostiene siempre que, para la creatividad se requiere una cierta ingenuidad pueril. Fairbairn (1937-1938) opina que, ciertamente la actividad creadora tiene lugar por ella misma, asemejándose así más a una actividad lúdica que a una actividad que requiera un duro trabajo para la consecución de un fin propuesto. Por otra parte, los creativos suelen ser caracterizados de emocionalmente inestables e inmaduros, es decir, son realmente dependientes en los asuntos de la vida práctica, por más que en el campo de sus intereses, son más bien dominantes e independientes. Los individuos creadores son muchas veces unilaterales en sus intereses. Por ello su conducta resulta desviada respecto de la del resto de la gente. Es, precisamente esta variabilidad de comportamiento integrante del comportamiento creador (Barron, 1958), un aspecto con frecuencia

incomprensible y que es considerado como enfermizo.

Kubie (1958), sugiere la reflexión de que "todas las acciones, sentimientos o pensamientos del hombre... sin excepción alguna pueden ser considerados como sanos o patológicos(...) El criterio que mide la salud es la flexibilidad (...) Todo comportamiento es neurótico en tanto en cuanto los fenómenos que lo han producido predeterminan su repetición automática." Partiendo de su teoría del efecto recíproco entre los procesos inconscientes, subconscientes y conscientes, deduce la tesis de que, del intercambio "de estas tres corrientes... proceden tanto los procesos creativos como los patológicos.", los cuales han de distinguirse con toda claridad unos de otros.³

Sin embargo, a lo largo del proceso de creación, se acusan grandes diferencias entre los individuos creativos y los neuróticos o psicóticos. El proceso creativo es producido por un conflicto o "encuentro", por una confrontación. Mientras que en el individuo creador, de este conflicto se llega con éxito a una reestructuración que desemboca en una solución, el conflicto, para el enfermo permanece (Anderson 1975), no puede soportarlo y sufre bajo su peso. Bellak (1958) opina que tanto los enfermos, como los creadores, poseen gran facilidad para aprovechar las funciones y tendencias primarias, es decir, que el "ego" puede ser objeto de regresión. A los enfermos, así lo cree Bellak, les falta además la capacidad de la integración y la síntesis que establece las conexiones. El enfermo no puede contrastar sus ideas con la realidad, ni encuentra medios adecuados de expresión en los que se prescinde de las situaciones personales.

Por estos motivos se ha solido distinguir entre una "creatividad enfermiza" y una "creatividad sana". Así, Hulbeck (1953) considera patológica tan sólo la "creatividad destructiva". Maslow (1987) describe junto a una "creatividad primaria" consistente en la acumulación y análisis de los datos previos, que

³ Kubie, L. S. 1958, p. 20 a 76.

puede inducir una neurosis. MacKinnon (1962), distingue con vigor el tipo adaptativo (el individuo conformista, el tipo promedio estadísticamente "normal"), el tipo neurótico y el tipo creativo. Tanto el individuo neurótico, como el creador suelen haber vivido una infancia y juventud de conflictos, teniendo que llegar a elevadas aspiraciones como fines. Si no hay éxito en la consecución de estos fines, se origina la persona neurótica, que sufre bajo sus sentimientos de culpabilidad y la autocrítica; la realización de los fines propuestos, por el contrario, da lugar al individuo con dotes creadoras.

CARACTERISTICAS INTELECTUALES: Guilford ocupa un lugar eminente en la investigación sobre la creatividad, no sólo por haber sido pionero (en 1950), sino también porque ha trabajado en una sistematización de las aptitudes intelectuales que prestan especial atención a las capacidades creativas.

El concepto de "originalidad", se encuentra en numerosos autores, adquiriendo el término "originalidad" una significación especial. Guilford presentó poco tiempo después su modelo tridimensional para la estructura del entendimiento, modelo que mientras tanto se hizo famoso. La estructuración del modelo en tres dimensiones se explica por la hipótesis de Guilford de que todo comportamiento inteligente debería caracterizarse por una operación, un contenido y un producto.

MODELO DE LA ESTRUCTURA DEL INTELLECTO: A fin de facilitar una visión de conjunto, nos orientaremos sobre el eje de la dimensión llamada "operaciones del pensamiento" y se describirán factores que pertenecen a cada una de las clases de operaciones. Veremos de manera especial aquéllos factores a los que Guilford ha reconocido una peculiar importancia para el comportamiento creativo.

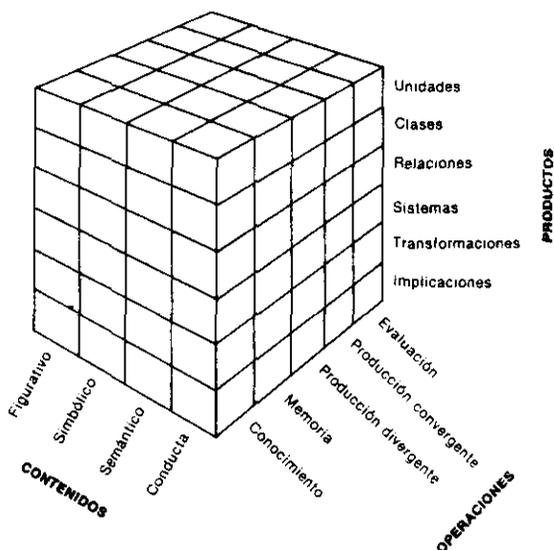


Figura 1.—Estructura del intelecto (J. Guilford).

Las tres dimensiones vienen constituidas por las operaciones del pensamiento, sus productos y sus contenidos. Todas ellas se hallan divididas en sus propias clases. Las operaciones que pueden distinguirse son cinco. El conocer actualiza el saber de que se dispone en la memoria, por medio del pensamiento divergente se posibilitan muchas nuevas ideas y, a través del pensamiento convergente, los raciocinios focalizan hacia una idea. La evaluación nos informa acerca de la idea mejor o más verdadera. Todas estas operaciones dan lugar a productos: pueden aislarse unidades, formarse clases, establecerse relaciones, construirse sistemas, producirse transformaciones y deducirse implicaciones. Los contenidos de estos productos nos presentan los posibles contenidos cognitivos. Así, los contenidos plásticos son importantes en las artes del mismo nombre; los semánticos en la literatura; los simbólicos por ejemplo en la matemática. Los contenidos "de conducta" revisten importancia para el establecimiento de las

relaciones sociales ("inteligencia social") y presumiblemente se requieran para la comunicación de los pensamientos.

Los puntos de intersección de cada una de las clases de estas dimensiones (representadas en el modelo como "casillas" cúbicas) significan los factores específicos de la inteligencia.

a) Los conocimientos (cogniciones) presentan la capacidad de comprender datos, siendo por tanto responsables del saber actual. Las operaciones cognitivas incluyen la capacidad de hacer descubrimientos, así como la de proyectar planes. Lo primero viene posibilitado por una capacidad excepcional de clasificación de los contenidos plásticos conceptuales, así como por la elevada aptitud de orientación espacial. Poder conocer relaciones y deducir implicaciones entre las imágenes, símbolos y unidades semánticas, incluso sobre la simple base de su representación, es necesario para planificar, tratándose de un razonamiento, una imagen plástica o una tarea matemática.⁴

b) La memoria es, en general, necesaria para el saber, para los conocimientos. Por esto se dice siempre que el saber es un presupuesto incondicional para el pensamiento creador. Sólo quien conoce con precisión un sistema puede renovarlo. Prescindiendo de una mínima capacidad memorística, exigible para todo, opina que es especialmente necesaria para el artista, de acuerdo con su especialidad, una buena memoria visual o auditiva. La facilidad para manejar cifras caracteriza en especial al matemático.

El saber de que se dispone no puede ser aplicado siempre de una manera rígida, sino que han de buscarse nuevas posibilidades de aplicación. A este respecto es preciso ser capaz de imaginar los más diversos caminos, como también de centrar las ideas. Lo primero, el pensamiento divergente constituye para Guilford el más importante supuesto para el comportamiento creador; lo

⁴ Guilford, J.P., 1986, pp. 81-90.

segundo, el pensamiento convergente es condición imprescindible para encontrar una o la única solución de un problema.

Aunque numerosos autores entienden la oposición entre el pensamiento convergente y el divergente como una alternativa entre la no-creatividad y la creatividad, semejante dicotomía no corresponde a la visión de Guilford. Continuamente ha subrayado que tanto el pensamiento convergente como el divergente son imprescindibles para el acto creador.

c) La producción divergente. Guilford ha entendido bajo la denominación de pensamiento divergente, en contraposición al convergente, aquél que conduce a diversas posibilidades de solución de un problema. Guilford ha destacado tres grupos de factores como importantes para la conducta creativa: fluidez, flexibilidad y elaboración. Elaboración es la capacidad de "tratar" algo cuidadosa y minuciosamente. Hasta el presente, Guilford ha descrito cinco factores del grupo fluidez: la fluidez figurativa, la verbal y la de ideas revisten importancia para la producción artística, con sus correspondientes contenidos. La fluidez de asociación hace posible al artista relacionar velozmente ideas u otros contenidos unos con otros; la fluidez de expresión, finalmente, le permite dar con las formas expresivas adecuadas a sus pensamientos. La importancia de la flexibilidad para el proceso de creación y en cuanto variable de la personalidad creativa ya fué puesta de relieve. Guilford ha distinguido dos grupos de factores de flexibilidad: la flexibilidad espontánea, que permite al individuo reestructurar por sí mismo los datos de que dispone, descubrir algo nuevo, mientras que la flexibilidad de adaptación, o adaptativa se hace necesaria en situaciones en las que han de seguirse indicaciones adicionales. Guilford califica a la flexibilidad adaptativa de "originalidad", considerándola como la condición más excepcional del individuo creador. Es interesante el hecho de que este factor se halla presentado como bipolar. Ello quiere decir que las diferencias individuales no sólo radican en un mayor o menor grado de originalidad, sino que se dan también individuos que

son "no-originales".

d) Producción convergente. Cuando del planteamiento de un problema puede deducirse el camino que llevaría a la solución y ésta es sólo una, la conducta de solución del problema se califica como pensamiento convergente. Este proceso es el que caracteriza la actividad deductiva. Guilford ha aislado también como factor independiente la capacidad de deducción, pero no le ha atribuido importancia alguna en relación con el pensamiento creador. En cambio Guilford considera imprescindibles para el comportamiento creador especialmente dos grupos de factores de la producción convergente: la capacidad de establecer un orden entre datos del más diverso orden y proceder a su transformación.

e) Evaluación. La evaluación, según Guilford, se requiere a lo largo de todo el proceso creativo. Ya la situación de partida, ha de poder ser evaluada para poder hacerse cargo del problema, descubrirlo. Guilford denomina a este rasgo "sensibilidad para los problemas"; es verdad que no se trata de ninguna capacidad de tipo constructivo, pero constituye su más imprescindible condición previa. La capacidad de evaluación es, además, necesaria para la comprobación de los pasos lógicos por separado, y especialmente, de la solución definitiva de un problema, atendiendo a su validez, así como también para la planificación de los pasos inmediatos que han de seguirse.

Osborn (1971), en oposición a Guilford, opina que la actividad de evaluación, realizada durante el proceso creativo, lo inhibe poderosamente, razón por la cual ha de evitarse.

Hasta el momento, Guilford ha considerado como constituyentes de la conducta creadora un total de 59 de los factores cognitivos que han podido indentificarse ya. Como quiera que estos factores, en cuanto específicos, son factores identificables como independientes unos de otros, se ha de aceptar que

la creatividad no es un complejo de tipo unitario.⁵

Por otra parte, la personalidad creadora ha sido abordada desde diversos ángulos, coincidentes casi todos ellos en la detección de determinados rasgos, y sus conclusiones no se oponen, sino que se complementan. Queda aún por definir la entidad de la persona misma en cuanto creativa. Porque ¿qué significa el término "creativa" en una persona?; ¿qué es lo que hace que una persona sea creativa?.

El desligar la creatividad de la persona sólo tiene justificación metodológica, pues la creatividad únicamente cobra sentido como "resultado de un todo". Aquí precisamente radica la fuerza de este enfoque de la creatividad como "personalidad creadora".⁶

*"La conducta creadora pertenece a la categoría de las conductas integrativas, dado que el ser humano siente, piensa actúa y crea como un todo."*⁷

Como aproximación al estudio de la personalidad creadora se han utilizado los estudios de tipo introspectivo y proyectivo: El dominio del inconsciente y el dominio del consciente de la personalidad y cada uno de ellos a su vez con un procedimiento deductivo e inductivo; es decir, partiendo de un concepto de creatividad, tratar de identificarlo en los sujetos creativos o con potencialidad de crear, serían los elementos a considerar para determinar los rasgos de la personalidad creadora.

⁵ Guilford, J. P. *op. cit.* pp. 85-89.

⁶ Ver Torre, S. de la , 1982, p. 268.

⁷ Korzybski, A. en Novaes, M.H., 1973, p. 79.

LA ORIGINALIDAD:

La originalidad es casi habitual en los individuos creativos. Mientras que las respuestas originales son frecuentes en algunas personas, en otras no desaparece casi nunca el estereotipo o convencionalismo en el devenir de sus actividades.

		NIVEL DE CONCIENCIA	
		CONSCIENCIA	INCONSCIENCIA
METODO	DEDUCTIVO	DISPOSICION A LA ORIGINALIDAD de persona creativa Barron 1952	PRECONSCIENCIA Kubie 1958
	INDUCTIVO	TALENTO CREADOR McKinnon 1962	PSICODINAMICA DEL IN VESTIGADOR CREATIVO McClelland 1962

El primer criterio de una respuesta original, es que debe tener un cierto grado de imprevisibilidad.

Un segundo criterio, es en cierta forma su adaptación a la realidad. Esta exigencia excluye las respuestas poco habituales que simplemente son debidas al azar, ignorancia o error. Pero en la teoría de Barron, no es tanto el acto aislado de la originalidad lo que se estudia, sino el conjunto de la personalidad de su autor. Así dice: " *Tenemos tendencia a diversificar el acto creativo y el proceso creativo limitando nuestra búsqueda al estado del espíritu del inventor en el momento de la invención y olvidamos que detrás de esta respuesta particular y precisa, que se convierte en un hecho histórico por su valor, se encuentra un sistema de respuestas altamente organizado.*"⁸

Para las personas creativas las respuestas originales son regla y no

⁸ Barron, F., en Beaudot, A. 1980, pp. 96, 107

excepción.

Para Barron la originalidad *"es la capacidad de producir respuestas adaptadas e inusuales."*⁹ Su enfoque está formulado en términos operativos. No lo entiende como proceso, sino como capacidad operante. Su formulación le permitirá medirla y someterla a análisis estadísticos.

Barron se plantea cinco hipótesis de trabajo sobre las características de las personas originales:

- 1- Las personas originales prefieren la "complejidad" y un cierto desequilibrio aparente en los fenómenos.
- 2- Las personas originales tienen una personalidad "psicodinámica" más compleja.
- 3- Las personas originales son más independientes en sus juicios.
- 4- Las personas originales se "afirman" más en sí y tienden a "dominar".
- 5- Las personas originales rechazan la represión en cuanto mecanismo para dominar sus sentimientos. Esto implica:
 - que reprimen menos las ideas.
 - que no les gusta imponerse ni sobre sí ni sobre los demás.
 - que están dispuestos a dejar pasar sentimientos e ideas, consideradas generalmente como tabúes.
 - que expresan en su persona el tipo de indisciplina que la teoría psicoanalista atribuiría a una situación libidinal en la que predominan los rasgos del comienzo del estadio anal en lugar de los del final.

Para medir la originalidad, Barron ha utilizado 8 tests como reveladores de la misma. Los 3 primeros los toma de la batería de creatividad de Guilford, por presentar una fuerte saturación en el factor originalidad. Los otros dos son proyectivos (TAT y Rorschach), uno de anagramas y 2 elaborados por Barron.

⁹Barron, F. y otros, 1952, p. 199.

Son los siguientes:

1- Utilizaciones poco habituales: Se pedía a los sujetos enumerar 6 utilizaciones posibles de objetos corrientes. Se valoraban las respuestas poco frecuentes dadas por los sujetos de la muestra estudiada. La fiabilidad por el método par-impar fué de 0,70.

2- Consecuencias B: Se les preguntaba qué pasaría si se produjesen ciertos cambios repentinamente. Las respuestas se puntuaron según la originalidad de las consecuencias propuestas.

3- Títulos de historias B: Se les presentaban 2 relatos para que les pusieran todos los títulos que se les ocurrieran. Los títulos se puntuaban por una escala de ingenio de 0 a 5.

4- Rorschach 0 +: Es la suma de las respuestas originales dadas por los sujetos estudiados a 10 manchas, anotados por los 2 examinadores que por separado juzgaban si las formas propuestas eran buenas. El acuerdo entre los dos jueces era de 0,72. Sólo se anotaron las respuestas 0 +.

5- TAT. Medida de originalidad: Dos expertos independientemente uno de otro, anotan los protocolos de los 100 sujetos sobre una escala de 9 puntos. La fiabilidad de los examinadores fué del 0,70, siendo la media de las dos notas la considerada por cada sujeto.

6- Anagramas: Se les ha dado la palabra "generación", puntuando los anagramas de la muestra. Un punto si no es propuesta por más de dos sujetos. La nota total está constituida por el número de soluciones desusadas.

7- Reorganización de palabras: Medida de la originalidad: Se le da una lista de 50 palabras corrientes. Se le pide que escriba una historia en la que podrá utilizar el mayor número posible de dichas palabras. Luego es puntuada por su originalidad con una escala de 9 puntos (al igual que TAT). La fiabilidad de la prueba es de 0,67.

8- Manchas de tinta acromática: Se trata de 10 manchas, teniendo que darse una

sola respuesta a cada mancha. Se anotan las respuestas según su rareza dentro de la muestra estudiada, siendo la puntuación final la suma de las respuestas de las 10 tarjetas.

Es interesante destacar el alcance de estas pruebas, ya que permiten detectar:

- La visualización original de organización perceptiva original en las manchas.
- La originalidad en la composición verbal, en el TAT, y reorganización.
- Las ideas brillantes, en las consecuencias y civilizaciones.
- La originalidad de expresiones o pensamientos cortos, en los títulos a relatos.
- Facilidad de reorganización perceptiva en los anagramas.

Localización de la Persona Original: Para detectar los rasgos personales ha tenido que valerse de pruebas elaboradas por el autor, adaptadas o de inventarios de personalidad.

Siguiendo el planteamiento hipotético formulado señalaremos los "procedimientos".

Para la primera hipótesis: El test de Barron-Welsh, o de escala artística en la preferencia de dibujos. La preferencia por dibujos complejos y asimétricos se valora con puntuación más alta que la elección de los simples o asimétricos.

Par la segunda hipótesis: Se valora sobre una escala de nueve puntos, por una entrevista de dos horas, evaluando la complejidad y consistencia de la persona.

Para la tercera hipótesis: Escala de independencia de juicio establecido por Asch y modificación de la experiencia ante la presión del grupo. Es una prueba en que se incita a ceder a los juicios colectivos, hecha también por Asch.

Para la cuarta hipótesis:

- Escala de dominación social CPI (California Psychological Inventory).
- Escala de afirmación CPI.
- Observación psicológica sobre la dominación, con una escala del 1 al 5.

Para la quinta hipótesis:

- Apreciación de la impulsividad por los psicólogos
- Escala de impulsividad del CPI.
- Escalas del principio y fin del estadio anal, en la escala de preferencia personal.
- Escala de intereses policiales, extraída de SVIB (Strong Vocational Interest Black), en cuanto reflejo de autoridad.
- Escala de represión MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory).

Características de la Persona Original: Tras una correlación de las ocho pruebas entre sí, se comprueba que hay entre ellas una correlación positiva, significativa al nivel 0,01. Por otra parte, los más débiles son la reorganización de palabras y las manchas de tinta.

Estudiando la personalidad de los quince sujetos dotados de originalidad permanente se constata: una actitud abierta a la comprensión del mundo y a la "independencia". Los individuos que rehúsan someterse a la presión de los otros o ceder a una falsa opinión suelen describirse como "creativos", "artistas", etc. Los sujetos independientes muestran una clara preferencia por los dibujos de líneas complejas y asimétricos.

La puntuación media en la escala de Barron fué:

originales	19,40
no originales	8,00
diferencia significativa al nivel	0,02

Se ha constatado asimismo que la preferencia por los dibujos complejos está en correlación con la elección de una carrera artística o de aptitudes. ¿Cómo explicar este hecho?, Según el propio Barron "la preferencia por la complejidad" se asocia a una actitud perceptiva que trata de introducir en el sistema perceptivo la mayor riqueza posible de experiencia, aunque resulte desordenada y sea discordante. La preferencia por la simplicidad en cambio, va

asociada a una actitud perceptiva que deja pasar solamente lo que puede interesar, sin desajustes ni desorden, con el consiguiente riesgo de excluir ciertos aspectos de la realidad.

En cuanto a la independencia de juicio por la escala de Asch los resultados fueron:

originales	9,60
no originales	8,00
diferencia significativa al nivel	0,05

Por otra parte, la aptitud para responder de una manera original será tanto mayor cuanto mayor sea la libertad.¹⁰ Libertad que a su vez está ligada de forma especial a una forma completa de organización personal. Este pensamiento llega a plasmarlo en una expresión subjetiva: la organización acompañada de complejidad, engendra libertad.

Según la evaluación psiquiátrica sobre la complejidad de la personalidad:

originales	6,40
no originales	4,00
diferencia significativa al nivel	0,001

Existe diferencia significativa entre las personas originales y no originales en el rasgo de "dominación", entendida ésta como necesidad de imponerse sobre los demás y sobre la misma experiencia. Ello implica un egocentrismo, que socializado puede manifestarse bajo la forma de realización de sí. A nivel de interiorización personal, afirmación de sí y rebelión contra las imposiciones del período anal que persisten en su vida adulta.

Los resultados en la escala de "dominación social" CPI manifiestan una diferencia significativa considerable entre los originales y los que no lo son:

originales	36,60
------------	-------

¹⁰ Barron, F. 1968, p. 109.

no originales 28,87

diferencia significativa al nivel 0,001

Igualmente en la valoración de dichos rasgos por los psicólogos:

originales 34,40

no originales 25,40

diferencia significativa al nivel 0,001

Rechaza a todo control y le gusta un cierto desorden; por más que tienda a ser organizado, pasa por momentos que precisa variedad, complejidad y desorden. Esta misma profesión le lleva a preferir la expresión abierta y sin control de sus sentimientos. Aborrece el convencionalismo social.

El alcance de este estudio sobrepasa la aplicación al campo individual ya que parece probable que las condiciones que hacen que una sociedad o una época sean creativas y profundamente originales, sean análogas a los de la creatividad individual.¹¹

En la búsqueda del talento creador, el estudio de la personalidad puede enfocarse con procedimiento inductivo, como ha hecho McKinnon; es decir, partir de personalidades reconocidas como creadoras y analizar sus rasgos propios.

CONCEPTO OPERATIVO DE LA CREATIVIDAD: *"La creatividad es un proceso que se desarrolla en el tiempo y se caracteriza por: la originalidad, la adaptación y la realización concreta."*¹²

El "proceso" es algo que se va realizando paso a paso, no surge de improviso, sino que precisa "un tiempo" más o menos largo hasta que llega a término. Al final de este proceso se materializa en un producto artístico, donde podemos entender el mismo, de manera parcial con relación a una obra, y de

¹¹ Barron, F., *op. cit.*, p. 485.

¹² McKinnon, D. W. en Beaudot, A. *op. cit.*, pp. 108-123.

manera total, con relación a la producción que el artista ha realizado a lo largo de su vida, o de un período significativo.

El resultado ha de ser una "idea nueva" o al menos poco frecuente estadísticamente. Por tanto, la originalidad es una condición importante, aunque no única, ya que exige también que las respuestas sean "adaptadas" a la realidad, o que la modifiquen de alguna manera. Por último, que permita resolver un problema o situación, "sirviendo a un fin" bien definido.

Este enfoque pragmático lleva a dos conclusiones:

- a) al estudio de la creatividad en acto, en cuanto resultado objetivo, concreto y valorable.
- b) prescindir de las pruebas corrientes de creatividad en las que se hacen planteamientos potenciales e hipotéticos, que si bien pueden medir la originalidad en las respuestas, no nos revelan en qué medida actúa ante los problemas de la vida real, con soluciones nuevas y adaptadas y si los aplica en todas sus consecuencias.

Distingue dos tipos de creatividad:

- 1- La creatividad artística, que predomina en el campo de las bellas artes en la que el autor expresa emociones, sentimientos y necesidades. En este tipo de manifestación creativa se manifiesta una parte de la interioridad del individuo.
- 2- La creatividad científica, que abunda en un ámbito industrial y de investigación. La persona creadora actúa sobre un aspecto de su ámbito para producir algo nuevo y apropiado a las necesidades pero sin apenas dejar traslucir nada de su intimidad. Su obra no queda tan ligada a él en cuanto persona, sino que juega un papel de intermediaria entre las exigencias exteriores definidas y los fines.

CARACTERÍSTICAS DEL TALENTO CREADOR:

Imagen relevante de sí:

Las personas creadoras tienen una buena opinión de ellas mismas. Este

fué uno de los primeros rasgos que saltó a la vista en la descripción que hizo cada uno de sí, en las pruebas que realizó McKinnon. Tienen una imagen relevante, haciendo hincapié en su invención, independencia y determinación.

Inteligencia y creatividad: respecto a la variable inteligencia, medida por el test de Terman, controlada con las puntuaciones de creatividad, resulta una correlación negativa (-0,08), lo cual es extraño puesto que todos tienen una inteligencia media superior, no existiendo grandes diferencias entre ellos. La "independencia de estas dos" variables no deja lugar a dudas aunque sí el hecho de que exista una correlación negativa en capacidades tan próximas.¹³

Salud mental: se ha escrito sobre la proximidad entre el genio y la locura, si no como determinantes, sí como concomitantes. Por ello se les pasó el MMPI (de Hathaway y MacKinley) y para medir las tendencias a enfermedades mentales más frecuentes en el hombre, comprobándose la salud mental, confirmada a su vez por la entrevista con el psiquiatra en la que se revelaba su complejidad, riqueza de la personalidad, ausencia de actitud defensiva, franqueza, etc. Apareció en algunos no obstante, temor al fracaso, algo que podríamos traducir en "vértigo" a la caída de la altura en la que ellos mismos se ven.

Preferencia por la complejidad: Aplicado el test de Barron-Welsh, manifestarán la preferencia marcada por las figuras complejas y asimétricas, acentuándose esta preferencia en la medida que son más creativos.

Preferencia por la multiplicidad desordenada: en la línea de la preferencia perceptiva, se les pidió que construyeran en media hora un gran mosaico, dándoles cuadrículas con una gran variedad de colores para que escogieran libremente. La correlación resultante entre la variedad de colores y

¹³ Terman, L.- "Scientists and nonscientists in a group of 800 gifted men", en "Psychological monograph", n. 68, 1954, p. 44.

la creatividad evaluada fué de 0,38, significativamente positiva. Este hecho hace pensar a McKinnon que las personas creadoras son más propensas a admitir el desorden en sus percepciones, no en cuanto confusión sino porque prefieren la riqueza de su variedad. La multiplicidad desordenada parece estimularles e impulsarles más a estructurar la riqueza de sensaciones que experimentan.

Feminidad: puede resultar chocante encontrar un alto nivel de feminidad en personalidades que hemos caracterizado de resistentes y maduras. Esta tendencia en contra de una puntuación elevada en "feminidad" no alude al comportamiento sino a rasgos de sensibilidad, según escala F.E. (CPI). La escala de masculinidad del test Strong Vocational Interest Black (SVIB) tiene una correlación negativa (-0,49) con la creatividad. ¿Cómo explicar estos términos?. Cuanto más creativo se es, más revela una abertura hacia sus propios sentimientos y sus emociones, una inteligencia sensible, una clara conciencia de sí y de sus intereses variados, rasgos todos ellos muy propios de la feminidad. En el dominio de la identificación sexual y de los intereses, nuestros sujetos creativos parecen exteriorizar más el lado fememino de su naturaleza que las personas menos creativas.

Apertura a la vida: el test Myers-brigg type indicator, elaborado sobre la teoría de los tipos y funciones psicológicos de Jung, pone al descubierto las actitudes vitales. Siempre que una persona se sirva de su espíritu, dice, lo hace por un acto de percepción o de juicio, existiendo una preferencia por una u otra.

Las cuatro "actitudes" fundamentales son:

- percepción.
- pensamiento.
- intuición.
- sentimiento.

que, combinadas con la actitud vital (introversión y extraversión) darán origen a los ocho tipos conocidos:

1- La preferencia por la actitud perceptiva sobre el pensamiento entraña una forma más abierta a la experiencia interior y exterior, caracterizada por la flexibilidad y espontaneidad. La mayor parte de escritores y matemáticos es de tipo perceptivo, encontrando entre los arquitectos estudiados por McKinnon una correlación de 0,41.

2- Cabe matizar aún más el tipo de percepción según sea:

a) sensorial, en su contacto con las cosas.

b) intuitivo, percepción indirecta de las significaciones inherentes a las cosas o situaciones.

Tres cuartas partes de la población tienen preferencia sensorial, en tanto que una cuarta la tiene intuitiva. El cien por cien de arquitectos estudiados son de tipo intuitivo, lo cual es un buen indicio de la relación que guarda con la creatividad.

3- *¿Preferencia por el sentimiento en contraposición al proceso lógico del pensamiento?. ¿El proceso de apreciación le da un valor personal subjetivo?. Esta diversificación encuentra su plena justificación en la creatividad artística (con predominio del sentimiento) y la creatividad científica (con predominio del pensamiento). Nuestros arquitectos se reparten por igual entre las dos tendencias.*

4- *En cuanto a la distinción entre introvertidos y extravertidos no se ha llegado a ninguna conclusión clara por más que dos terceras partes fueran introvertidos. Predominio de los valores teóricos y estéticos: La escala de Allport-Vernon-Lindzey (1951), basada en la descripción de los valores de E. Spranger, nos indica la preferencia de los individuos por los seis valores fundamentales: teóricos, económicos, estéticos, sociales, políticos y religiosos.*

Los investigadores creativos, dan prioridad a los teóricos en tanto que los arquitectos ponen en primer lugar los valores estéticos y a continuación los teóricos.

Descripción de su personalidad: una somera descripción apoyada en el perfil (CPI) de la personalidad de los arquitectos más creativos, puede ayudarnos a comprender mejor su éxito como personalidades creadoras.

- es dominado.

-posee las cualidades y atributos que sustentan el éxito social: equilibrado, espontáneo, con fé en las relaciones personales sociales, sin que llegue a tener un temperamento sociable y cooperativo.

-inteligente y franco.

-espiritual y egocéntrico.

-pensativo y de fácil palabra.

-confiado en sí.

-inconformista con las inhibiciones convencionales.

-no le importa lo que piensen o digan los demás, consiguiendo así gran independencia y autonomía.

-le motivan fuertemente las pruebas que requieren independencia de pensamiento y acción.

Cualidades de la Persona Creativa: Un proyecto de investigación del Instituto de Evaluación e Investigaciones sobre la Personalidad, de la Universidad de California, ha aportado muchos datos sobre los individuos creativos.¹⁴ Se estudiaron cerca de 600 personas que representaban distintos campos: literatura, arquitectura, investigación en ciencias físicas, ingeniería y matemática. Las personas estudiadas habían sido recomendadas por expertos de sus respectivas áreas sobre la base de su capacidad probada para la innovación creativa.

Esto es lo que demostró esencialmente esta intensiva investigación sobre

¹⁴ Verbalin, C.H., en Davis, G. A. y Scott, J.A., 1980, pp. 19-23.

la persona creativa:

- 1- No hay ningún prototipo claro del individuo creador, si bien todos presentan ciertas similitudes.
- 2- Todos exhiben una gran curiosidad intelectual. En cuanto a inteligencia, generalmente es alta, pero es importante comprender que la inteligencia tiene muchas facetas, de modo que naturalmente algunos de los sujetos estudiados tuvieron puntuaciones más altas que otros en ciertas áreas y viceversa.
- 3- Disciernen y observan de manera diferenciada. Están alerta y pueden concentrarse y trasladar su atención adecuadamente.
- 4- Tienen en sus mentes una amplia información que pueden combinar, elegir y extrapolar para resolver problemas que requieran una elaboración novedosa.
- 5- Son sensibles a sus propias elucubraciones psicológicas y al considerarlas, tienen pocos mecanismos de represión o supresión ("bloqueos mentales").
- 6- Además de estar bien dotados intelectualmente también responden emocionalmente, es decir, demuestran empatía hacia la gente y las ideas divergentes (tolerancia de las ambigüedades). Al buscar soluciones no hacen grandes esfuerzos para evitar los problemas desagradables o complicados.
- 7- De manera casi unánime, esas personas manifestaron haber tenido una infancia relativamente desdichada.
- 8- Se "comprenden" a sí mismos, en el sentido de que pueden ver y reaccionar rápidamente a los componentes de sus personalidades y tienen una mayor percepción de sus características psicológicas.
- 9- En los tests de introversión-extraversión, la mayoría de los sujetos, mostró tendencia a la introversión, si bien aquéllos calificados como extravertidos exhibieron un potencial creador tan alto como los introvertidos.
- 10- No están pendientes de lo que los otros piensan sobre ellos y se hallan bastante liberados de restricciones e inhibiciones convencionales.
- 11- No son conformistas en sus ideas, pero tampoco anticonformistas. Son, más

bien, auténticamente independientes.

12- Son flexibles con respecto a medios y objetivos. Se manejan bien, cuando lo que se busca es independencia en la idea y en la acción y no responden en situaciones que exigen una conducta demasiado conformista.

13- Les interesan menos los hechos como tales que los significados y las implicaciones de los hechos.

14- Intelectualmente son verbales y comunicativos y no les interesa controlar, ni sus propias imágenes, ni sus impulsos, ni las de los demás.

En un estudio similar realizado por Viktor Lowenfeld en la Universidad de Pennsylvania,¹⁵ se determinaron 8 características clave de la persona creativa que fueron luego confirmadas por Guilford en la Universidad de California.

Estas 8 características son las siguientes:

1- Sensibilidad. El individuo creativo es sensible a los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros. Tiene una aguda percepción de todo lo extraño o inusual o prometedor que posee la persona, material o situación con los que trabaja. (Los estudios mostraron diferencias entre la sensibilidad perceptual y la social).

2- Fluidez. Esta se refiere a la capacidad de sacar permanentemente ventaja de la situación que se está desarrollando, de utilizar cada paso determinado como una nueva posición desde la cual evaluar el problema para seguir adelante.

3- Flexibilidad. La gente que tiene gran capacidad creadora se adapta rápidamente a las situaciones nuevas y a los cambios. En una situación de solución de problemas, la persona creadora suele sacar ventaja de los obstáculos imprevistos.

4- Originalidad. Esta se aplica a sí misma. Para medirla se tuvieron en cuenta las respuestas no comunes de los individuos a las situaciones problemáticas y el

¹⁵ *Ibidem*, pp. 22-23.

número y diversidad de las soluciones aportadas.

5 Capacidad de redefinición. La gente creativa tiene una capacidad poco común para reacomodar ideas, conceptos, gente y cosas, para trasponer las funciones de los objetos y utilizarlas de maneras nuevas. Aquí no es siempre la inventiva el factor predominante, sino más bien el uso imaginativo de cosas o ideas viejas para nuevos propósitos.

6- Capacidad de abstracción. Se podría denominar capacidad de análisis. Supone la capacidad de analizar los componentes de un proyecto y de comprender las relaciones entre esos componentes, es decir, extraer detalles del "todo".

7- Capacidad de síntesis. Esto es lo opuesto a la capacidad de abstracción. Significa la capacidad de combinar varios componentes para llegar a un todo creativo.

8- *Coherencia y organización.* La capacidad de organizar un proyecto, expresar una idea o crear un diseño de tal modo que nada sea superfluo. En otras palabras "obtener el máximo de lo que se tiene para trabajar".

Así se destacan las siguientes características:

- Alto nivel de inteligencia (se entiende aquí por inteligencia algo muy amplio)
- Apertura a la experiencia.
- Ausencia de inhibición y de pensamiento estereotipado.
- Sensibilidad estética.
- Flexibilidad en naturaleza y en acción.
- Amor a la creación por la creación misma.
- Búsqueda interminable de nuevos desafíos y soluciones.

Actitudes y Aptitudes: Bajo el parámetro de persona deberían plantearse los siguientes temas: actitudes, motivación, aptitudes y características de la personalidad.

Actitudes: Según Rosnow y Robinson, el concepto de "actitud" designa la

*"organización de los conocimientos, sentimientos y predisposiciones que hacen que un individuo se comporte como se comporta"*¹⁶, tanto frente a sí mismo como frente a su ambiente social y físico.

De las actitudes se dice en general que son socializadas, variables, matizadas emocionalmente y sólo en parte conscientes para la persona de que se trata; que determinan además las reacciones de sujeto ante personas, cosas e ideas y que cumplen una función de "filtro".

Las actitudes sirven a la orientación y a la adaptación, en tanto establecen una relación psicológica fundamental entre las capacidades de pensar, de sentir y de aprender de un hombre, por medio de las cuales él puede dar un orden y un sentido a las continuas experiencias que adquiere en un ambiente social complejo.

Las actitudes en general y los prejuicios en particular no son tan difíciles de cambiar, sin fundamento. Tienen funciones determinadas y muy concretas. D. Katz (1960) supone que las actitudes sirven a cuatro diferentes funciones de la personalidad: adaptación, expresión de conceptos de valores, saber y defensa del yo. Los múltiples problemas del cambio de actitudes no pueden ser tratados aquí extensamente.

En resumen, las informaciones se "filtran" hasta que se alcanza una conformidad. Estos filtros tienen una función de protección: preservan al individuo de una permanente crisis de identidad.

*"Si el individuo se empeña en aceptar sólo aquellas informaciones y estímulos en los que presume una corroboración de sus propias costumbres, opiniones y de su imagen de sí (consonancia cognoscitiva), la extensa información en la fase precomunicativa es sometida a una estricta censura."*¹⁷

¹⁶Rosnow, y Robinson, 1967, p. 90.

¹⁷ Arens, K.P. en Sikora, J. op. cit., p. 15.

La creatividad chocaría siempre con las actitudes:

- en tanto éstas se hacen rígidas convirtiéndose en normas y estereotipos.
- en tanto evitan inseguridades (al menos temporales).
- en tanto se ocupan de una permanente selección entre lo relevante y lo que no lo es.
- en tanto pretenden alcanzar una continuidad frente a situaciones cambiantes.
- en tanto obran como medio de la adaptación social de la conformidad.
- en tanto sirven para justificar maneras de comportarse.
- en tanto pueden ser definidas como *"organización duradera de procesos motivacionales, emocionales, perceptivos y cognoscitivos en relación con determinados aspectos del mundo individual."*¹⁸

Estas repercusiones que se manifiestan como negativas para la creatividad, deben ser invalidadas, al menos temporalmente. Esta es una de las exigencias esenciales que han de imponerse a los métodos creativos.

Aptitudes: En cambio, en sentido estricto, la creatividad se refiere a las aptitudes más características de las personas creativas.¹⁹

Pero ¿de qué aptitudes se trata?, y ¿cómo se puede averiguar si una persona dispone de estas aptitudes?, además ¿pueden fomentarse estas aptitudes?, ¿qué puede hacerse para activarlas?.

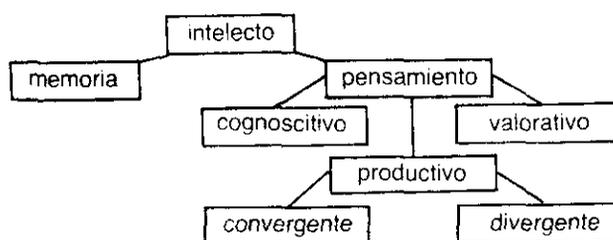
Guilford comienza por postular algunas aptitudes: *"Se encuentran varios factores: sensibilidad para los problemas, fluidez de pensamiento, flexibilidad de adaptación, originalidad de ideas, capacidad de síntesis, capacidad de análisis, capacidad de reorganización y de redefinición, amplitud ideológica y capacidad*

¹⁸ Krech y Crutchfield, D. R. 1962, en Curtis, J., op. cit., p.11.

¹⁹ Guilford, J.P., 1978.

estimativa."²⁰

Ha desarrollado esta hipótesis y la ha integrado en un modelo tridimensional para la sistematización de la estructura del intelecto, que se basa en la siguiente descripción de la organización intelectual del hombre:



El factor del "pensamiento productivo" (empleo de informaciones conocidas a veces también para obtener nuevas informaciones), se divide en procesos convergentes y procesos divergentes:

- *"El pensamiento convergente apunta en una sola dirección; se busca una respuesta (correcta) tradicional y se concibe una solución única y nueva para el problema.*

- *el pensamiento divergente en cambio avanza en diversas direcciones...*"²¹ Para el pensamiento divergente (sinónimo de pensamiento creativo) son importantes ante todo tres aptitudes:

- fluidez
- flexibilidad
- originalidad

²⁰ Guilford, J.P. en Ulman, G., 1972, p. 42.

²¹ Guilford, J.P., op. cit., p. 371.

Más adelante, Guilford completó su modelo con "*las aptitudes para producir comportamiento divergente*", que ponen al hombre en situación "*de resolver problemas sociales de manera creativa*".²²

Obtendremos una buena lista de las aptitudes importantes para la creatividad si a las ya citadas añadimos las que son importantes en situaciones convergentes para la solución de problemas:

- sensibilidad ante los problemas.
- evaluación (valoración).
- elaboración (de los detalles de un producto perfectamente terminado).
- transformación (modificación de la información, nueva definición).

Estas aptitudes, se pueden practicar por medio de ejercicios que se asemejan o son idénticos a las tareas realizadas en los test para medir la capacidad respectiva.

Fluidez: totalidad de las ideas producidas en un lapso prefijado.

Flexibilidad: cantidad de categorías de asociaciones que pueden diferenciarse claramente.

Originalidad: rareza o carácter singular de las asociaciones.

Esta aptitud es definida formalmente por el escaso número de veces que se hallan menciones en la muestra de casos.

Si las tres aptitudes citadas son constitutivas de la creatividad de un individuo, para ser comprendidas podrían, según Guilford, seguir desarrollándose o fomentándose por medio de ejercicios que se asemejen a las tareas propuestas en el test para abarcar las aptitudes creativas. Guilford señaló asimismo que la ejercitación de las aptitudes creativas debería unirse con informaciones sobre el proceso creativo para la solución de problemas. Las restantes cuatro aptitudes no son valoradas de la misma manera respecto de su

²² *Ibidem*, p. 122.

significado para la creatividad. La aptitud de redefinir es la que está más estrechamente ligada a ellas.

- capacidad de redefinición (transformación): los individuos creativos pueden vencer más fácilmente los "bloqueos" variando el planteamiento de las tareas o reconociendo las condiciones previas.

Como aptitud creativa hay que incluir además:

- sensibilidad para los problemas (apertura). *"Los creativos pueden problematizar objetos y relaciones con más facilidad que los no creativos, es decir, pueden señalarlas como problema y así proporcionar la iniciativa de las soluciones. Prestan atención a cosas extraordinarias antes que los no creativos. Las personas insensibles no piensan de modo creativo. Les falta sagacidad para los matices y las distinciones."*²³

Por su parte, Torrance, señala que según estudios recientes, parece que *"la única característica espiritual por la cual los delincuentes juveniles y los desertores de la escuela se diferencian notoriamente de los demás, es por su incapacidad para la elaboración."*²⁴ Si tiene tanta importancia, no debería definirse esta aptitud sólo como el perfeccionamiento de los detalles de lo que constituye un producto ya terminado, como lo hace, sino de modo más general, como la capacidad para realizar un desarrollo preciso. Ninguna idea se ejecuta por sí misma; para ser llevada a cabo necesita de una cuidadosa elaboración y del desarrollo del plan correspondiente.

No está todavía claro qué atención se le ha de asignar a la aptitud siguiente:

- Valoración (evaluación). Sin embargo, en el proceso creativo de solución de problemas la fase valorativa es imprescindible, sobre todo porque el hallazgo de

²³ Matusek, P., 1977, p. 26.

²⁴ Torrance, E. P., 1976, p. 190.

los criterios de valoración más esenciales, tanto para la filtración de las mejores ideas, como para el desarrollo creador de ideas en general, desempeña un papel decisivo. La valoración para el artista durante el proceso de creación se hace difícil por las ideas de objetividad que comporta. En el espectador resulta igualmente difícil aunque se trate de un experto en arte. En este aspecto se suele ser muy cauteloso.

Características de la Personalidad: Las características de la personalidad de los individuos creativos, han sido analizadas en numerosos estudios. C.W. Taylor cita en su trabajo, junto a las cualidades intelectuales y a los rasgos motivacionales, las siguientes características:

- autonomía, independencia superior al promedio en la conducta y en la formación de juicios.
- poca vulnerabilidad a las influencias de los elementos irracionales de la personalidad.
- gran decisión.
- gran capacidad para correr riesgos en la expectativa de un beneficio mayor (este riesgo se basa en el compromiso de las fuerzas del individuo y no en la creencia en una feliz casualidad).
- más orientación femenina en intereses y otras cualidades.
- gran fuerza demostrativa.
- gran definición (radicalismo).
- gran introversión pero unida al valor.²⁵

Las cualidades enumeradas no son un conglomerado de características aisladas, independientes entre sí. Es cierto que cada una de ellas tiene en cada individuo su característica particular; pero forman constelaciones complejas

²⁵ Taylor, C. W. *ora, J.*, 1979, p. 182.

cuyos elementos se condicionan mutuamente y determinan la clase y el nivel de las potencialidades creativas del individuo. Es difícil creer, por ejemplo, que un individuo dotado de capacidades creativas pero desprovisto de características personales como independencia o tenacidad pueda poseer un talento original.

Al analizar la bibliografía sobre las características personales de los individuos creativos, se tropieza con diversas contradicciones y discrepancias. Por eso es inadmisibles suponer que haya una serie constante de características que ostenten todas las personas creativas.

En general son más las suposiciones sobre la personalidad de los creativos que los resultados empíricos presentados. Es erróneo creer que pueda alcanzarse una imagen de la personalidad creativa apta para ser empleada como modelo. Es preciso subrayar que la creatividad no es una función homogénea, sino que se compone de capacidades que pertenecen a todo el potencial de la inteligencia. No es razonable acoplar semejante complejo de capacidades a una determinada estructura de personalidad. Se puede preguntar, sin embargo, qué estructura de personalidad favorece a la creatividad.

Respecto del adulto es posible mencionar las siguientes características:

- autonomía en el pensar y actuar (no conformismo)
- apertura frente a nuevas experiencias (mantenimiento de la motivación de la curiosidad)
- introversión y control interior de los procesos de pensamiento y representación (motivación intrínseca o inherente)
- expresión de procesos interiores (emociones, fantasías, pensamientos)
- resistencia ante fenómenos inhibitorios del aprendizaje (impedir los estereotipos y los *sets* y *habits* demasiado fuertes)
- activa elaboración de los conflictos.

Como factor central y condición general hay que citar la existencia de una

actividad espontánea en el sentido de la capacidad de jugar con elementos.²⁶

Otro rasgo a unir a la personalidad creativa es la tolerancia de la ambigüedad. Según Matusek, *"puede definirse como la capacidad para mantenerse en una situación problemática e intrincada y para trabajar incansablemente por superarla. La mayoría de los hombres soportan poco tiempo las tensiones provocadas por lo no resuelto y renuncian así a una solución productiva. El creativo, en cambio, puede resistir durante mucho tiempo la insolubilidad de un problema sin dejar de trabajar en él intensamente."*²⁷

Habría que considerar también los ámbitos que se denominan como "ambiente físico" y los factores que representan el "ambiente social".

Ambiente Físico: S.R. Maddi, considera absurda la afirmación según la cual *"una persona no puede ser creativa si el ambiente en que trabaja está muy estructurado y reglamentado."*²⁸

Naturalmente, se puede ser creativo en un ambiente desfavorable, pero aquí, como en todas las reflexiones anteriores, se trata de indagar si la creatividad puede ser estimulada por medio de una configuración favorable del ambiente. No preguntamos entonces "por lo que impide la creatividad", sino por lo que la estimula. En cuanto al ambiente físico, no carece de importancia el hecho de que esté dotado de una estructura estimulante, es decir, tal que fomente la inspiración y facilite las asociaciones creativas. Un ambiente dotado de una estructuración favorable a las asociaciones no es suficiente por sí solo para que un individuo "bloqueado" venza su valla; para el que tiene una actitud

²⁶ Rogers, C., 1975, p.378.

²⁷ Matusek, P., 1977, p. 27.

²⁸ Maddi, S. R., en Ulman, G. 1972, p. 180.

creativa, en cambio, será fuente de nuevas ideas. El ambiente físico debería estar configurado de modo favorable para la bisociación. Esto puede ser acrecentado considerablemente mediante el suministro de materiales y de medios.

Ambiente Social: Si hemos descrito la creatividad como la reestructuración de las informaciones en unidades prácticas, los requisitos sociales de la creatividad son:

- grupos estimulantes de la actividad individual.
- organizaciones dispuestas para las innovaciones.
- culturas que toleran a los individuos no conformistas.

El trabajo en el grupo será entonces ventajoso, especialmente cuando el grupo está familiarizado con los principios y métodos del pensamiento creativo, si los individuos que trabajan juntos, pese a sus diferentes actitudes, motivaciones, aptitudes y características personales no se experimentan como perturbadores o amenazantes, sino que comprenden la situación grupal como la oportunidad de analizar las estructuras informativas existentes y de elaborar nuevas soluciones para los problemas planteados.

En los grupos creativos tiene especial importancia la cuestión del "nivel de exigencia", o sea, de las normas de x rendimiento que se desarrollan; tales normas deben estimular a cada miembro del grupo;

- no deben obstaculizar el trabajo del grupo
- no deben pesar sobre la atmósfera del grupo

Existirá estímulo individual mientras no aparezca una tensión excesiva y constante en lo cognoscitivo o afectivo.

Si el nivel de exigencia es demasiado alto, los detalles se elaborarán demasiado amplia y detenidamente, sin conformarse con un esfuerzo y un rendimiento "razonables".

La atmósfera de un grupo se cargará en exceso cuando las exigencias de rendimientos se transformen en presión de rendimiento. Para evitar ésto, el grupo creativo debería discutir periódicamente sus normas de rendimiento.

Las reglas del "método interaccional centrado en temas" (un método desarrollado por R. C. Cohn a partir de elementos de la dinámica de grupos y de la teoría de la comunicación) podrían ser de gran ayuda en el debate sobre tales aspectos grupales.

En las Facultades de Bellas Artes, donde el ambiente grupal se produce de manera natural, no sólo no se perturban las ideas, sino que se potencian y se mimetiza el nivel de las mismas.

Las organizaciones se caracterizan por el concurso de varios subsistemas:

- que están unidos entre sí por acoplamiento
- que persiguen metas específicas
- que se amoldan al ambiente.

H.A. Shepard, parte de que las organizaciones son "per se" enemigas de las innovaciones (por excepción las instrucciones vienen de "arriba").

Los problemas que de ésto se siguen son de tres clases:

- ¿cómo puede inducirse una innovación en un marco resistente a ellas?
- ¿qué aspecto debería tener una innovación en un marco resistente a ellas?
- ¿qué aspecto debería tener una organización que alentara en lugar de que resistiera las innovaciones?
- ¿qué clase de innovaciones son necesarias para transformar una organización resistente a las innovaciones en una que las fomente?.

El agente innovador necesita al menos dos cualidades:

- *"un conocimiento adecuado del comportamiento humano, individual y social, y de 'tecnologías humanas' para poder manejar con eficacia los aspectos humanos*

de las modificaciones intencionales."²⁹

- "capacidades inusuales": imaginación creativa pero pragmática, seguridad psicológica y carácter autónomo, capacidad de confiar en otros y de ganarse la confianza de los demás, energía, decisión, sentido de la oportunidad, talento organizativo, disposición y capacidad para actuar con astucia si la situación lo requiere.

Los innovadores eficaces ocupan a menudo una posición marginal en la organización.

El carácter formador de la cultura se pone de manifiesto si ésta es concebida, según J. Wössner (1970) como el conjunto de los esquemas de comportamiento en el sentido de formas de pensar, de sentir y de actuar creadas por el hombre y transmitidas y desarrolladas de una generación a otra, incluyendo los objetos y las técnicas (objetivaciones) que el hombre se ha procurado en su trato con la naturaleza y en virtud de su esencia espiritual. Wössner agrega que una transformación cultural puede tener lugar por innovaciones.

- innovaciones, es decir, cambios del contenido de los pensamientos y de las maneras de actuar

- inventos, es decir, actividades que se refieren a objetos y a métodos dotados de aplicación práctica

- descubrimientos, es decir, acciones que se refieren a algo existente pero desconocido hasta el momento de ser hallado.

A. Toynbee, reprocha a la sociedad que considere "extraños" a los individuos creativos y no a los conformistas. Según él la causa reside en las actitudes sociales de las instituciones y opina que la obligación de la democracia es permitir que surja la creatividad potencial.

²⁹ Curtis, J, *op. cit.*, p. 344.

Para Hauser, *"la originalidad está condicionada, en primer lugar, culturalmente. Una cultura que rechaza lo nuevo, obliga a los creativos a seguir otros senderos. Es conocido el uso que llega hasta el Renacimiento de comentar obras antiguas. En la música no se inventaban melodías sino que se empleaban las existentes. En la ciencia se comentaban obras ya consagradas, sobre todo de Aristóteles. En la pintura los artistas se atenían a temas religiosos y seguían determinadas reglas. La originalidad de los artistas de aquélla época se desplegaba en un ámbito distinto del actual."*³⁰

La cultura de una sociedad se transmite sutilmente a la nueva generación mediante un complejo proceso de socialización.

El Concepto de Genio: Este concepto se desarrolló en Italia, a fines del siglo XVI. Nació en los círculos de artistas e ingenieros de las cortes de los príncipes Federico de Urbino y Ludovico Sforza de Milán. Se llamaba genio al hombre que no dependía de libros, ni de autoridades, el hombre que se apoyaba en sus propias ideas y experiencias. En el siglo XVII, este concepto conquistó un puesto fijo en el arte italiano, en el siglo XVIII este concepto se reservó para la denominación de hombres "especiales" como una especie de "manifestación de la divinidad"³¹

Lo irracional en el hombre, su corazón, sus sentimientos, sus impulsos y premoniciones prevalecían sobre su inteligencia. Ni la demostración ni la razón podían suplir lo que la vida de un genio puede aportar a la humanidad. Las ciencias y la técnica, consideradas como "exteriores" en este talante espiritual, se desarrollaron lentamente. Luego, en la segunda mitad del siglo XIX, se aplicó cada vez con mayor frecuencia el concepto de genio también a los científicos.

³⁰ Hauser, A., 1975, p.344.

³¹ Ver Matusek, P., op. cit., p. 16.

El genio se distingue considerablemente de todos los demás, aunque de forma negativa. Esta concepción se expresa con máxima claridad en la aceptación de una interconexión entre genio y locura. En razón de su obra, el genio es admirado por todos, pero en razón de su vida es evitado por la mayoría. De esta divergencia entre obra y vida habla también Tolstoi en su "Diario".

En general, la mala vida no se entendía, como en Tolstoi, en sentido moral. Casi siempre se ponía el acento en una perturbación no culpable, aunque siempre de signo espiritual o en una degeneración del sistema nervioso.

Características del Genio: Está muy difundida la creencia de que las comparaciones entre individuos creadores y no creadores ha permitido aislar un pequeño número de rasgos característicos, que todos los individuos creadores comparten. Se encuentran entre ellas: amplitud de intereses, independencia de juicio, confianza en sí mismos, la intuición y firme valoración de sí mismos como "creativos". Tales características son razonablemente claras de entender y apenas alguna de ellas requiere ulterior discusión. La intuición, sin embargo, se refiere a la tendencia de llegar a una conclusión, o a realizar una acción, sin tener que ir razonando explícitamente cada uno de los pasos del proceso. Es de presumir que la "intuición" suponga más bien "avanzar a saltos" que por pasos medidos. El sentirse a sí mismos como creadores, significa que los individuos creadores propenden a tenerse a sí mismos por creadores, y que esta convicción es un fuerte elemento de motivación en su trabajo. Es decir, si trabajan en un determinado campo, es al menos en parte, porque se creen capaces de efectuar en él trabajo creador.

Además de este núcleo de características comunes, se piensa que existen algunas diferencias, de importancia crítica, entre los individuos creativos en el campo científico y los creativos en las artes.

Se cree que los científicos creadores se diferencian de los menos creativos por su necesidad de no someterse a reglas (flexibilidad) y su mayor capacidad para abrirse a la experiencia.

Además, en algunos casos, el científico genial, alcanza a ver un problema donde nadie lo ve, lo que tiene por efecto la inauguración de un nuevo campo de investigación.

El genio artístico comporta la capacidad de inducir a los demás sentimientos o emociones por medio de la obra propia. Parece razonable suponer que quienes logren tal cosa serán personas más abiertas y sensibles a la emoción y al sentimiento. Es decir, el genio artístico entraña una sintonía con la forma de sentir de quienes vayan a entrar en contacto con la obra, lo cual puede significar también que uno mismo esté más abierto a la experiencia emocional propia. Esta intuición referente a la percepción de su público o auditorio, permite al artista de talento pulsar en ese público una fibra sensible; dado que el artista de menor talento es menos sensible a la capacidad de respuesta emocional del público, sus obras parecen no tener sentimiento.

Parece haber un acuerdo general en que han podido ser aisladas las características definitorias del genio. Según Barron (1976), al revisar la literatura sobre el tema, la investigación no produjo ninguna sorpresa, pues los hallazgos se corresponden con las creencias generales de nuestra sociedad al respecto de las características personales de científicos y artistas creadores. Por el contrario para Weisberg (1989), es muy poco lo que se sabe sobre las características del genio creador, porque tales características no pueden ser aisladas de la persona.

Oscilaciones Creativas del Genio Artístico: Los artistas creadores del más alto rango, no siempre muestran una creatividad constante a lo largo de su vida. Además el genio artístico puede sufrir altibajos incluso después de concluida la carrera productiva de un artista, lo cual entraña importantes implicaciones para

nuestra forma de comprender la noción de genialidad. La calidad de la obra de todos los artistas experimenta grandes fluctuaciones. No hay artista que solamente haya producido obras maestras. Un análisis de las carreras de famosos compositores, efectuado por W. Dennis (1966), pone de manifiesto una relación casi constante entre la producción de grandes obras y de obras menores. Es decir, durante el periodo en que estos compositores producen un número relativamente importante de grandes obras, es también alta su producción de obras menores. Para clasificar las obras en grandes o menores, Dennis se atuvo a la conceptualización que de las mismas dan las obras de referencia musical.

Tal hallazgo tiene dos importantes consecuencias. Indica que no se da una constancia del genio de uno a otro extremo de una carrera artística, ni siquiera en los más elevados niveles de creatividad y suscita por otra parte, algunas interesantes cuestiones relativas a las sensibilidades que se les suponen a los genios.

Como ejemplo demostrativo de la naturaleza en ocasiones fluctuante de la reputación e influencia de un artista, podemos considerar por ejemplo en la reputación póstuma de El Greco. Aunque en nuestros días está considerado como uno de los más grandes pintores, no siempre ha sido tan exaltada su reputación, siendo su obra desdeñada durante casi dos siglos y medio. El interés por la pintura de El Greco no empezó hasta el siglo XIX. Otro ejemplo más próximo en la historia es el de Van Gogh. Pero con esto, se ve como El Greco, un artista a quien ahora se honra como genio indiscutible estuvo olvidado durante más de doscientos años. Si se considera que el genio artístico comporta la capacidad de incluir en las obras maestras elementos capaces de suscitar en el público respuestas emotivas de carácter universal, ¿cómo podríamos ver la obra de El Greco entre los genios pictóricos, sabiendo que generaciones anteriores le dejaron de lado, considerando su obra como esencialmente sin

valor?. La obra de El Greco no ha cambiado desde su muerte y los elementos que de ella nos emocionan hoy existían también en 1600, cuando a su obra no se le daba ningún valor. Parece que los elementos que en un momento dado sirven para proclamar el genio, pueden en otros momentos justificar su calificación de arte menor.

Weisberg nos dice que el genio artístico entraña un conjunto especial de características personales invariables. Una obra artística tan sólo es considerada genial cuando conmueve al público; pero los gustos y sensibilidad del público pueden variar. Toda tentativa de localizar el genio en el artista o en la obra por sí solos, estará consiguientemente condenada al fracaso, porque el genio es la interacción entre una obra de arte y la sensibilidad de un público. El genio no es una característica personal, como puede serlo el color de los ojos. La genialidad es una característica que le es "conferida" a un individuo a través de una respuesta subjetiva de un público o de una audiencia. Poseer genio es algo muy parecido a poseer belleza: depende de quien lo juzgue.³²

Tolerancia a la Ambigüedad: Los métodos de investigación de las personalidades creadoras han sido tan variopintos como sus resultados. La dificultad principal radicaba en la "selección de material". Dentro de la diversidad de los puntos de partida, todos los investigadores concuerdan en ciertas características.

Una de las más importante es la tolerancia de ambigüedad. Puede definirse como la capacidad de vivir en una situación problemática y oscura y trabajar, sin embargo, con denuedo por dominarla. La mayoría de las personas soportan poco tiempo las tensiones que nacen de un problema no resuelto y renuncian, por tanto a la solución. El creador, por el contrario, puede aguantar

³² Weisberg, R.W., *op. cit.*, p. 113.

durante mucho tiempo la insolubilidad de un problema sin cejar en su trabajo intensivo por superarlo.

La única solución posible es muchas veces la inesperada, la imprevisible. Para conseguirla, se debe poseer la capacidad de trabajar en el mundo de lo desconocido. Quien se apresura a escoger soluciones, se evita tensiones, pero a costa de renunciar a otras soluciones mejores y más maduras.

Esta tolerancia de ambigüedad va unida en el hombre creador a la predilección por campos o ámbitos complejos e impenetrables. Aquí se hace preciso poder soportar por mucho tiempo antinomias y desarmonías. Pero justamente así siente impulsada su persona y su pensamiento, en cualquier caso más que cuando transita por senderos trillados.

En el terreno humano, le irritan los intereses, deseos y opiniones de los demás, cuando no coinciden plenamente con los suyos. Así se explica en parte su pobreza de contactos y hasta su ocasional desinterés por el destino de otros individuos concretos, como confesaba públicamente Einstein:

*" Mi apasionado interés por la justicia social y por la responsabilidad social se hallaba en extraña oposición con una acusada indiferencia frente a los vínculos directos con hombres y mujeres. "*³³

Junto a esta indiferencia frente a los hombres concretos, que debe interpretarse como temor a vinculaciones, se halla con frecuencia el desinterés por el trabajo en grupo.

Los demás aparecen más como impedimento que como impulso, el grupo es el conjunto en que una buena idea desciende al nivel de los más mediocres. Taylor, Berry y Block (1957), hicieron en la Yale University una serie de experimentos para comparar la creatividad de grupo con la individual. Con esta finalidad, formaron 12 equipos de cuatro miembros cada uno y además 48

³³ *Ibidem*, p. 29-30

personas que trabajaban aisladamente. El resultado en las tareas de solución de problemas indicó que los que actuaban aislados se mostraron significativamente superiores a los que trabajaban en grupo.³⁴ En cierto sentido, estos resultados son la confirmación de los obtenidos por Allport en 1920. Según Rittel (1966), la simple presencia de otras personas, aumenta la cantidad de la producción de ideas, pero disminuye la calidad.

El crédito que el hombre creador no concede a los demás, se lo concede a sí mismo. Busca en sí la fuente de nuevas ideas, aunque no siempre desde el principio, ni con la misma fuerza. Con mucha frecuencia tiene que hacer prospecciones durante años o trabajar en campos para él desconocidos. Pero incluso en estos rodeos, se siente siempre seguro de sí. No es pues extraño, que en casi todas las investigaciones sobre creatividad se destaque esta inmovible confianza en sí mismos, que a veces parece arrogancia. De aquí extraen la fuerza para disciplinarse en su trabajo y no extraviarse, ante las inseguridades, en numerosos proyectos o conexiones secundarias.

A pesar de su autoconfianza, el creador no deja de ser crítico respecto de sí mismo. Está dispuesto a comprobar y aceptar otras soluciones, si son mejores. También en esto se distingue del hombre no creador, que se aferra a su opinión y la defiende como si se tratara de verdades definitivas. El hombre creador, manifiesta su más acusada sensibilidad frente a la crítica superior, a quien muchas veces se describe como sensible y nervioso, pero que también es capaz de aguantar la crítica objetiva.

Ningún hombre creador es igual a los demás, ya por el simple hecho de que la "zona especial" de cada uno de ellos les configura individualmente, tanto en razón de la motivación como también por su modo de enfocar su creación. Entre los distintos colectivos de creadores, existen características diferenciales.

³⁴ Taylor, Berry y Block, en Curtis, J. 1976, p. 228.

Cattel y Drevdahl (1955), establecieron tras una comparación de factores analíticos entre investigadores y otras personas que gozaban de extraordinaria reputación en la enseñanza y la administración, que los investigadores son más esquizotímicos y emocionalmente menos estables. Se mostraban además, más independientes, más despreocupados y también más radicales que los profesores o profesionales de la administración, que por su parte, evidenciaban mayor tendencia al compromiso. Los biólogos, físicos y psicólogos, mostraban cierto parecido entre sí, aunque los físicos eran más esquizotímicos y los psicólogos más dominantes y fríos que los representantes de otras especialidades.

Pero incluso dentro de una misma especialidad o de una misma actividad profesional hay campo abierto para las variantes de personalidad. Se presta pues, a confusiones hablar de la estructura caracteriológica del físico, del biólogo o del pintor. En las investigaciones de factores analíticos de Cattel, se distinguen los científicos de especialidades iguales o psicológicamente similares por dos temperamentos contrarios. Por un lado hallamos al emocionalmente sensible y pasivo, por otro al impulsivo, activo y agresivo. A este último temperamento le define Cattel como "impaciente masculinidad".

La opinión de que todas las cualidades anímicas del hombre, empezando por las enfermedades psíquicas y concluyendo por la creatividad, tienen en definitiva una génesis social, es más un postulado que un hecho comprobado. Pero frente a tales opiniones, no se debería caer en el extremo contrario, negando todos los influjos exteriores y estableciendo como causa única de la creatividad el factor hereditario. La creatividad es, en buena medida, algo que se aprende. Al menos en determinadas circunstancias se la puede favorecer o reducir, construir o destruir, por la educación y el entrenamiento.

Dinámica Creativa: Sólo una pequeña minoría piensa, siente y se comporta según las características de los hombres creadores. Pero aunque esto

es cierto, no debe olvidarse que las cualidades reseñadas son tan sólo el resultado de investigaciones estadísticas. Es decir: en una comparación entre personas creadoras y no creadoras, aparecen las indicadas diferencias. Pero los rasgos caracteriológicos de cada individuo en particular no coinciden con todos los resultados del grupo. Así por ejemplo, los pensadores creadores se significan, en varias investigaciones, por un acusado impulso al no conformismo, e incluso a la rebelión. Pero esto no excluye que se den personas conservadoras entre los descubridores.

Así, la mencionada tolerancia de ambigüedad depende mucho, en cuanto a característica esencial de las personalidades creadoras, de la edad. Alguien que a los 30 años es muy capaz de contender a la vez con dos posibilidades de solución opuestas entre sí, acaso no pueda hacerlo ya a los 50 años. Ya no puede mantenerse por más tiempo en el trapecio de lo desconocido. Busca afanosamente soluciones que diez años antes hubiera esperado con toda tranquilidad. "El que en su juventud no es rebelde y en su vejez no es conservador, está loco." Pero también puede ocurrir a la inversa. Alguien que de joven admitiría sin críticas las ideas de los mayores, se hace rebelde al llegar a mayor.

Determinadas modificaciones de las cualidades personales vinculadas a la edad, permiten explicar el hecho de que la cumbre de algunas grandes realizaciones se consiga en los años de relativa juventud. Sin embargo, la historia está llena de ejemplos que nos dicen lo contrario, así Goya realizó su mejor obra a partir de los 50 años, cuando pintó los frescos de San Antonio de la Florida y a los 70 años cuando hizo las pinturas negras en la Quinta del Sordo.

Todos somos creativos, de diferente forma y en diferentes grados. El problema es identificar y desarrollar el potencial creativo de cada individuo desde los inicios de su desarrollo. Sobre esto, Papanck (1963) y sus colaboradores hicieron unos estudios sobre la creatividad y la edad. Coincidieron

en que al llegar a los 45 años, se está en la "cima" y la creatividad empieza a ser algo del pasado. Decidieron que sería útil establecer este hecho de forma experimental. Analizaron a un grupo de personas de 45 años. A nadie sorprendió que sólo un 2% fuera altamente creativo. En la discusión de los resultados, un psicólogo sugirió que sería interesante encontrar la edad en la que la creatividad parecía desaparecer. Empezando por los 44 años, fueron analizando grupos de edad descendente. Esta tarea resultó muy monótona, ya que la cifra del 2% de individuos altamente creativos permaneció constante, hasta que llegaron a la edad de 7 años. En dicho punto, la proporción de individuos altamente creativos se elevó al 10%. A los 5 años la cifra saltó al 90% .³⁵

ESTILOS PERCEPTUALES: Barron (1976) afirma que la creatividad adulta, madura, está determinada no por el coeficiente de inteligencia sino por estilos perceptuales y actitudes de utilización de la mente.

Las variables estilísticas características del individuo muy creativo son: 1) una actitud "perceptualmente" abierta y flexible en lugar de "crítica"; 2) una percepción "intuitiva", a veces "transliminal" de los significados más profundos más que una actitud "sensoperceptual, basada en la realidad; 3) una preferencia por lo complejo y aun caótico y desordenado en contraste con la tendencia menos creativa hacia el equilibrio, la simplicidad y la previsibilidad.

Para Barron, su postulado esencial es que *"bajo toda originalidad madura, productiva, subyace una genuina, penetrante inocencia o ingenuidad de percepción, pero que el proceso creativo en la madurez, no se basa, como lo han sostenido los teóricos del psicoanálisis en una "regresión al servicio del yo" (frase de Ernst Kris), sino sobre una progresión sin pérdida, desde el sentimiento de temor y asombro y*

³⁵ En Logan, V.G., 1980, p. 87

la espontaneidad natural de la infancia hacia un funcionamiento adulto integrado, con un buen manejo de formas y de medios adquiridos gracias a la disciplina y a la técnica."³⁶ Esta idea está en consonancia con lo defendido por V. Lowenfeld, respecto a la naturaleza de la actividad creativa.

V. Lowenfeld, vivió fascinado por el problema de cómo ven y se representan las formas visuales los niños cuya visión no es normal. Estaba convencido de que sus propias investigaciones habían demostrado que en la evolución de la visión individual cada uno de nosotros, pasa por un estadio de "percepción naturalista", que caracteriza también la evolución de la visión del hombre primitivo a la del hombre moderno. En la actividad creadora, sostenía que el sentido de la vista "renuncia a su primacia" y ciertos símbolos universales pasan a dominar todo el proceso de la visión. Las personas de vista deficiente, resultan así extrañamente compensadas de su incapacidad para percibir el mundo visual "tal como es". A pesar de que su percepción es primitiva, en el sentido de que su discriminación de las formas les permite sólo un bajo nivel de diferenciación de los fenómenos visuales, está más cerca de lo arquetípico y lo simbólico y cubierta por una sensación de misterio que es la materia natural de la poesía y del arte.

V. Lowenfeld nos dejó en su trabajo, docenas de reproducciones fotográficas de los trabajos artísticos de los niños de vista débil; su interés principal residía en el relativo predominio de las tendencias "hápticas" en contraposición a las "visuales" que manifestaban sus sujetos.

Así dice: " *Tal como ha ocurrido con frecuencia, el estudio de un caso extremo, dió como resultado el esclarecimiento de un área determinada. En este caso, un análisis de los fenómenos de figura y forma en las fronteras fisiológicas de la ceguera, demostró que es la actitud psicológica en sí la que determina a qué tipo*

³⁶ Barron, F. y otros, 1979, p. 49.

creativo (háptico o visual) pertenece el artista. La batalla de los dos impulsos hacia la orientación en el mundo de las apariencias no podría haberse demostrado mejor en otra región que en ésta, en la que para poseer un mundo que le pertenezca, el hombre tiene que crear él mismo sus cimientos."³⁷

Por su parte, Barron establece una relación entre lo que el mundo da con lo que el ojo toma y lo que hace de ello, a partir de las teorías de Lowenfele; es decir, trata de los fundamentos experienciales del yo y de sus alcances. Al hacerlo, toma como punto de partida tres descubrimientos surgidos de sus investigaciones y las de sus colegas del Institute of Personality Assessment and Research sobre las características intelectuales y de la personalidad de individuos notablemente creativos.

Un resultado de vital importancia vino de su investigación sobre la relación de la creatividad con el cociente de inteligencia, tomando este último en su significado comúnmente aceptado de índice de rendimiento en "tests de inteligencia".

En este punto deben hacerse dos afirmaciones que a primera vista pueden parecer mutuamente incompatibles:

- 1) Las personas que poseen un alto grado de habilidad creativa están generalmente en el 10% superior o quizás en el 5% superior de la población general en términos de coeficiente de inteligencia.
- 2) Dentro de los grupos de tales personas y aún cuando se compara a las personas muy creativas con personas meramente representativas de una profesión que exija intrínsecamente cierta habilidad creativa, hay generalmente una correlación 0 entre la creatividad y el coeficiente de inteligencia obtenido.³⁸

³⁷ Lowenfeld, V., *op. cit.*, p. 50.

³⁸ Barron, F., 1976, p. 51.

Estudios realizados por MacKinnon sobre diversos colectivos de creadores, ratifican los descubrimientos de Barron.

La generalización sugerida por los descubrimientos de MacKinnon es la de que para ciertas actividades, probablemente es necesario un coeficiente de inteligencia mínimo especificable, para dedicarse a la actividad, pero que más allá de ese mínimo que a menudo es sorprendentemente bajo, la creatividad no está relacionada con el coeficiente de inteligencia.

Si la creatividad no es función del coeficiente de inteligencia, entonces ¿de qué es función?.

Estos descubrimientos sugieren que principalmente es una función del "estilo o modos de experiencia" o de las maneras estilísticas de usar la mente. Hay tres variables estilísticas distintas que se han observado que marcan uniformemente a las personas muy creativas. Dos de ellas se extraen de la teoría de C.G. Jung de los tipos psicológicos y la tercera descansa sobre la oposición entre la "preferencia por la complejidad y la asimetría de los fenómenos y la preferencia por la simetría" que algunos de los trabajos han señalado.³⁹

I. Actitud Crítica y Actitud Perceptual: Según Jung, toda vez que una persona usa su mente para cualquier propósito, ejecuta ya sea un acto de percepción (por ejemplo, se da cuenta de algo) o un acto de juicio (por ejemplo, llega a una conclusión, a menudo una conclusión evaluativa acerca de algo).

Si una de esas actitudes es fuerte en una persona, la otra es correlativamente débil. Se dice que la actitud crítica inclina hacia una vida ordenada, cuidadosamente planeada, basada en principios y categorías relativamente cerradas, mientras que la actitud perceptual lleva a una mayor apertura a la experiencia, incluyendo la experiencia del mundo interno del yo,

³⁹ Jung, C. G., en Read, H., 1982, p. 101-121.

así como la experiencia exterior. La actitud perceptual facilita la espontaneidad y la flexibilidad. En los estudios de Jung, todos los grupos excepto los científicos, son predominantemente perceptuales más que críticos y en todos los grupos, incluyendo los científicos, los individuos más creativos son los perceptuales y los menos creativos tienen una mayor tendencia crítica.

II. Actitud Intuitiva y Actitud Perceptual: El acto de percepción en sí, según Jung, puede ser de dos tipos: sensoperceptual o intuitivo. La actitud sensoperceptual destaca el simple realismo y es una conciencia directa de las cosas tal como son con mayor objetividad en términos de la evidencia de los sentidos. La intuición, por contraste, es una noción indirecta de los significados y de las posibilidades más profundas. Los individuos creativos son característicamente más intuitivos. Esto se demuestra en los resultados de los tests del Myers-Briggs Jungian Type Indicator, en los que la puntuación en la escala de intuición señalan a más del 90% de los individuos creativos que Jung había estudiado, como predominantemente intuitivos. Esto se ha demostrado también en experimentos y entrevistas dedicados a lo que MacKinnon en 1965 denominó "experiencia transliminal", la que, después de una prolija observación resulta ser bastante similar a la definición de Jung sobre intuición.

W. Blake, hizo de la percepción transliminal la base de su interpretación de la experiencia artística. Él habló de una "visión cuadruple". La visión simple, para él era solamente lo que la vista física común nos permite ver. Un árbol es un árbol. La visión doble es el acto de imaginación con límites; así una mancha de tinta "podría ser" dos bailarines. En la visión triple no vemos la cosa en sí misma como en la visión simple, ni la cosa tal como podría ser si fuera diferente, como en el caso de la visión doble, sino que vemos la cosa como un símbolo.

El símbolo presenta una realidad trascendida. Es el medio por el cual se

busca una visión superior de la realidad; amplifica el pobre mundo real por medio de un acto de imaginación. El símbolo, el juego, el sueño: éstas son las manifestaciones de la *visión triple*.

La visión cuádruple va todavía más lejos. Es la visión del místico, del vidente, del profeta; es una visión impregnada del más intenso sentimiento: horror, temor, éxtasis, desolación.

III. Simplicidad y Complejidad: Uno de los descubrimientos principales, según Barron, tiene que ver con la relación entre complejidad y simplicidad y entre orden y desorden. Se observó en reiteradas oportunidades que los individuos identificados como más creativos parecen ser capaces de discernir y de preferir la mayor complejidad en todo aquello que los ocupe. Prefieren las manifestaciones que no se pueden ordenar fácilmente, o las que presentan contradicciones desconcertantes que no puedan resolverse inmediatamente. En las láminas del test de Rorschach, los individuos creativos exhiben una marcada tendencia a procurar obtener una sola imagen sintetizada en la mancha de tinta que reúna muchos elementos. Esta tendencia aparece también en otros tests. Uno de estos tests es el de "equivalencia de símbolos" de Barron. En él se presenta una imagen estímulo, como por ejemplo hojas al viento podría ser ropas en un secador, sacudidas, observadas a través de la ventanilla o una población civil huyendo de la agresión armada (es decir, desparramadas como hojas desgajadas por los vientos de la guerra). Las respuestas de individuos creativos a este test, están marcadas por una complejidad finamente diferenciada de equivalencias simbólicas.⁴⁰

Otro test aplicado por Barron y sus colaboradores, es el llamado Barron-Welsh Art Scale. Consistía originalmente en 400 dibujos lineales en tinta negra

⁴⁰ Barron, F. *op., cit.*, p. 53.

sobre papel blanco de 7,5x12,5 cm. Se pidió a unos 80 pintores que realizaran este test. Se les pidió que dijeran cuáles les gustaban y cuáles no. Se compararon los dibujos que les gustaban y los que les disgustaban con los de otra gente en general y luego extrajeron los dibujos que registraban mayores diferencias de agrado y desagrado entre los pintores y el resto de personas. Esas figuras fueron trasladadas a una escala para extraer una puntuación que representara un grado de semejanza entre los pintores con tales preferencias. Los pintores prefirieron las figuras más desafiantes en el sentido de que eran más complejas que las otras figuras que no gustaron a los pintores porque eran generalmente más estáticas, menos dinámicas y construidas de acuerdo con algún principio geométrico fácilmente deducible a primera vista. Se describen más limpias. Las otras figuras suelen ser descritas como sucias o aún caóticas en algunos casos.

Se determinan dos tipos de preferencias perceptuales; una de ellas elige lo que es estable, regular, equilibrado, previsible, definido, tradicional y acorde con algún principio abstracto general; la otra elige lo que es inestable, asimétrico, desequilibrado, aleatorio, rebelde a la tradición y a veces aparentemente irracional, desordenado y caótico.

La decisión de la complejidad, promueve la originalidad y la creatividad, una mayor tolerancia de las ideas y formulaciones inusuales. El mundo, a veces desordenado e inestable tiene su contrapartida en la discordancia interna de la persona, pero el factor mejorador de importancia es un esfuerzo constante por integrar la complejidad interior y exterior en una síntesis de un orden más alto.

Estos fundamentos están dados en nuestra propia estructura física y psíquica.

Barron nos dice que los rudimentos de la conciencia proceden de la función del ojo mismo al discriminar el exterior del interior, abriéndose y cerrándose, dejando entrar la luz o excluyéndola. El hecho de que una cosa se

mueva o no se mueva es de una importancia primitiva y en las formas más rudimentarias se expresa simplemente como una reacción ante la presencia o la ausencia de luz.

Sin embargo, " *las idas y venidas primitivas experimentadas kinestésicamente pueden no sólo preceder evolutivamente a lo verbal, sino, junto con lo puramente visual pueden llegar a ocupar de manera permanente los intersticios del marco conceptual de la mente. Y permanecer allí, eficaces si bien inadvertidas y en gran medida inverbalizables. Restituirlas a la atención es seguramente una de las funciones de las artes de la escultura, la arquitectura y la pintura.*"⁴¹

Es posible que las estructuras internas principales de la base psíquica de la reflexión, la represión y la producción, sean los orificios del cuerpo.

CREATIVIDAD Y ALTERACION DE LOS ESTADOS DE CONCIENCIA: Existen varios métodos para producir un estado de conciencia alterado, en el que los aspectos de la realidad, a los que generalmente no se tiene acceso, se convierten en importantes debido a los cambios en el modo de experiencia. Los métodos en sí mismos, o sus prototipos se tratan por ejemplo en dos libros de A. Huxley (1970), siendo una de las contribuciones germinales para una teoría del proceso creativo. Los métodos principales, algunos de los cuales pueden parecer modernos, pero son antiguos en sus ideas básicas, son éstos: 1) respiración de dióxido de carbono en una mezcla especial que consiste en siete partes de oxígeno y tres partes de dióxido de carbono; 2) exposición con los ojos abiertos al destello rítmico de una lámpara estroboscópica; 3) ayuno (ya sea general o abstención de alimentos específicos); 4) mortificación corporal, por ejemplo, autoflagelación; 5) ingestión de sustancias producidas naturalmente, cuyos ingredientes químicos activos producen cambios en la consciencia, como

⁴¹ Barron, F., *op. cit.*, p. 56.

el cactus peyote.

Según Barron, los antiguos, sin un conocimiento científico de la causalidad fisiológica, usaron prácticas equivalentes a algunas de éstas, tales como los ejercicios de respiración Yoga, que mediante la suspensión prolongada de la respiración, produce altas concentraciones de dióxido de carbono en la sangre. La hipoxia puede producir los mismos efectos, y quizá algunas de las cualidades místicas atribuidas al ascenso a las altas montañas para la meditación se deben realmente a una proporción decreciente de oxígeno en el aire, disminución que produce un incremento en la concentración de dióxido de carbono. Gritos, cantos y danzas rítmicas prolongados pueden introducir también este efecto, y tal vez tienen algo en común, también con los métodos que dependen de las alteraciones rítmicas de la estimulación neuronal. El ayuno puede producir deficiencias de vitaminas; desórdenes tales como el escorbuto y la pelagra se han conocido desde hace tiempo como causantes de efectos negativos de una clase casi mística. El metabolismo de la adrenalina y el bajo nivel de azúcar en la sangre se han visto incluidos también en la relación de estados físicos poco corrientes. Y el cactus peyote, naturalmente, es la fuente de la mescalina, una de las más potentes drogas alucinógenas junto con la psilocibina y la LSD-25.

El mecanismo mediador, en términos puramente psicológicos, puede ser simplemente un modo común de acción fisiológica, que produce como efecto más notable una alteración de las constantes perceptivas. Estas son manifestaciones a nivel perceptivo del principio de homeostasis. El sistema nervioso central actúa de forma adaptativa, no sólo mediante la producción de conductas relevantes que ayudan a mantener la integridad del organismo contra los daños ambientales, sino también de forma selectiva mediante la restricción de posibles entradas en la consciencia a partir de la gran variedad de estímulos que son, incluso, irrelevantes para nuestro funcionamiento eficiente o

potencialmente perjudicial para éste.

Tanto la capacidad del organismo humano de integrar estímulos, como la historia personal del ser humano individual de "aprender a ver", están involucrados en la función eliminativa o selectiva al servicio de la homeostasis. "Ver" en el adulto es, en gran parte, un proceso de reconocimiento de aquéllos signos del entorno que, por medio de su experiencia individual, han demostrado ser importantes para mantener su ser biológico y psicológico en forma íntegra. En resumen, aprendemos a identificar, en el proceso de recepción de la estimulación, aquéllos aspectos del proceso sensorial que corresponden a los aspectos importantes de nuestro ambiente interno y externo. Cuando nuestra "educación" está más o menos completa, llevamos al acto de ver una gran reducción del esquema perceptivo selectivo, la mayoría de un probado valor adaptativo. Las drogas alucinógenas, en particular, parecen actuar principalmente sobre la facultad de la atención consciente de tal manera que producen este esquema perceptivo o constantes inoperantes temporalmente (en suma, el aparato normalizador y adaptativo del ego), o por lo menos sustancialmente abrogadas.⁴²

Las drogas alucinógenas eran un recurso inicial para estos propósitos porque son bastante poderosas, y durante la primera mitad de este siglo, fáciles de obtener legalmente si se conocían. La literatura más antigua acentuaba la experiencia mística producida por sustancias tales como el peyote. Cuando la LSD se hizo más popularmente conocida durante la década de 1950 y los primeros años de la década de los 60, se sustituyó en el mercado a los antiguos métodos en drogas que llevaban mucho tiempo y requerían una disciplina espiritual como preludio de la "suprema purificación". Es fácil ser escéptico y reirse de ellos por esta razón, como lo hace el slogan "Zen instantáneo",

⁴² *Barron, F., 1976, p.54 y ss.*

juzgando la relación de las drogas con la demanda de resultados rápidos. Pero si el córtex es el depositario de las potencialidades que nosotros, como individuos hemos utilizado poco o nada, ¿por qué necesitamos sufrir individualmente para lograr el acceso a la naturaleza potencial que es nuestro legado evolutivo y para la que nosotros, como individuos, somos vehículo del viaje del hombre del futuro?. Además ¿quién es el que mide el sufrimiento en términos de tiempo y cómo sabemos que las drogas son un atajo? Quizá sólo nos podamos beneficiar de ellas si podemos sufrir en el breve espacio de su acción... Tal vez nos incapacite para sufrir más... para "morir por nosotros mismos..." etc.

Lo que es incontrovertible es que nos pueden llevar en una salvaje cabalgata a un inconsciente sordo (según la expresión de J. Maritain), a una danza automática de horrores que puede parecerse a la libertad, pero que realmente es un automatismo. Se han producido estados psicóticos inconfundibles como resultados de la ingestión de drogas alucinógenas, y en algunos casos esas psicosis han sido de larga duración y resistentes al tratamiento. Los alucinógenos son peligrosos incuestionablemente, tanto como puede serlo una cosa tan poderosa. En un cierto porcentaje de casos, por ejemplo en un 1% si se dan circunstancias desfavorables en el individuo o en el entorno al tiempo que se toma la droga, las drogas alucinógenas pueden llevar a un desequilibrio mental destructivo, y a romper las funciones del ego en vez de a su abrogación temporal. El control basado en el conocimiento es la clave de su uso, constructivo, como lo es del uso de otras fuentes de energía, tales como el fuego, la energía nuclear o el ímpetu y la presión del agua.

Cuando los alucinógenos se usan con cuidado y con conocimiento, ¿cuáles son los efectos que han llevado a varios investigadores a pensar que son útiles en el aumento de la creatividad?. La lista que se da a continuación sobre los efectos que se han producido, está hecha a partir de numerosos informes

subjetivos escritos por individuos que han tomado mescalina, LSD-25 o psilocibina. El espectro total de efectos no se produce en cada ocasión, pero los que se dan aquí han sido citados repetidamente y aunque no sean invariables, pueden considerarse típicos.

1-Intensificación de la Sensibilidad Estética: Los colores se hacen más vívidos y brillantes; el juego de luz sobre los objetos está encantado; los detalles superficiales se hacen muy definidos; las armonías sensuales de sonido, luz, color, se hacen muy marcadas. Hay bellas sinestias, en las que las reglas de asociación, confinadas generalmente a una sola modalidad sensitiva, se traspasan a otras: la música es "oída" como luz coloreada, por ejemplo.

En algunos casos, la fealdad se intensifica. La luz chillona puede parecer horrible, un sonido, por poco armonioso, insoportable; un tono falso en la voz humana puede parecer un chillido; una expresión falsa en una cara puede convertirla en una máscara grotesca.

Tanto la belleza como la falsedad en los objetos, son por tanto, más importantes que en circunstancias normales, y las cualidades estéticas del mundo que se percibe toman un valor mucho mayor.

2- Son mucho más frecuentes las reglas asociativas poco corrientes: Como cuando se trabaja con la técnica sinéctica, lo familiar puede hacerse extraño. Se puede mirar un objeto familiar como si se viera por primera vez. Los hábitos perceptivos se pierden; las esencias ocultas parecen revelarse por sí mismas. Las propiedades analógicas y simbólicas de las personas, los acontecimientos y los objetos se colocan en primer término y se combinan hasta producir significados y normas donde no se han visto antes.

3-Se intensifica la intuición en relación con los demás: Se ve a los demás "de parte a parte", estén o no también bajo la influencia de la droga, pero no necesariamente en un sentido negativo. Un sujeto escribió: "las caras de los

demás se hacen claras, bellas y abiertas... podía mirarlas sin miedo ni timidez... la gente parecía desnuda, despojada de una niebla de disimulos, ansiedades, hipocresías. Todos eran fieles a sí mismos y nadie se avergonzaba."Sin embargo también puede haber un aspecto negativo. La intuición es una vía arriesgada para entender a los demás: puede resolverse en un brillante éxito o en errores casi increíbles. Se procede mediante aprehensiones de los detalles notables a expensas de otros, y haciendo una especie de teoría con una experiencia muy limitada sobre la base simplemente de "lo adecuado". Los aficionados a las historias de detectives según el modelo de Sherlock Holmes hacen de la intuición su guía y naturalmente siempre tienen razón. Pero cuando el enfoque intuitivo falla, se produce un fallo espectacular.

Por lo que concierne a las drogas alucinógenas, podemos decir con exactitud que aumentan el empleo de la intuición, y por tanto, aumentan un factor de la creatividad, pero el juicio sensato es el árbitro final de la validez del salto intuitivo.

4-Se hacen más importantes los grandes propósitos y la motivación de convertir la propia vida en algo con pleno sentido filosófico: Los motivos triviales, las pretensiones, los "juegos" sociales, son considerados como distracciones de los verdaderos negocios de la vida. Se medita sobre la propia vida y sus significados. Por tanto, las motivaciones profundas cambian, y se intenta dedicar la propia vida al más alto propósito que se pueda. No se sigue haciendo la rutina cotidiana.

Esto también puede tener consecuencias problemáticas que es necesario añadir. Por una parte, se puede trastornar a los demás, puesto que éstos pueden ser considerados sólo como motivos mundanos. Los cambios de este tipo en la estructura motivacional pueden producir rupturas en las relaciones personales, de trabajo, los negocios financieros, tanto como en la conducta social general. En esta nueva escala cósmica de las cosas, la propia vida parece

intolerablemente vacía y demasiado hecha para cambiar; puede haber impulsos hacia la propia destrucción o el fin del autoconocimiento.

5-Puede producirse una experiencia mística de absoluta libertad: Este no es quizá un fenómeno tan frecuente como para que merezca ser llamado típico, pero ocurre lo bastante a menudo en personas bajo la influencia de las drogas alucinógenas como para asegurar su importancia; y como fuente de cambio motivacional es, sin duda, la más poderosa de todas. En ella, el ego personal parece completamente disuelto y el individuo mantiene su existencia en las profundidades de su ser. La experiencia es "de vacío"; es decir, el "abismo" del que hablan los filósofos. Sin entrar en la metafísica de la cuestión, podemos decir, que el individuo que ha tenido esta experiencia, surge de ella con un sentido de libertad interna y poder, aunque como es normal, hay también un aspecto negativo. En el caso negativo, la libertad parece basada en un sentido de no ser, por la identificación con una nada final. Heidegger (1986) ha expresado, quizá en su obra *¿Qué es la Metafísica?*, esta interpretación de la libertad que tiene su fondo en el no ser de la forma más vívida.

*"El acto creativo es una fuerza libre e independiente, inherente de forma inmanente sólo a una persona, a una personalidad. Sólo a veces el llegar a una sustancia original y el poseer el poder de aumentar el poder en el mundo, puede ser verdadera creatividad... La creatividad... es un acto original de las personalidades en el mundo."*⁴³

Berdyayev describe después la naturaleza de la libertad, y así dice: "Sólo el hombre libre crea. El determinismo al que se nos fuerza tan compulsivamente es falso, porque la libertad de la personalidad existe de hecho, y rompe creativamente las cadenas de la necesidad. No podemos entender el secreto creativo del ser de una manera pasiva en una atmósfera de obediencia al burdo materialismo del mundo.

⁴³ Berdyayev, en Barron, F. 1976, p. 60.

Sólo se puede entender activamente en la atmósfera del acto creativo en sí mismo."⁴⁴

Pero permanece la cuestión, ¿afectan esas drogas a factores de la creatividad de una manera científicamente demostrada?. El estudio más serio realizado desde el punto de vista de la medida, es el de McGlothlin, Cohen y McGlothlin (1967). En este experimento se aplicó una gran batería de test psicológicos antes de una serie de tres sesiones de LSD y después de ingerirla.⁴⁵Bajo estas circunstancias, no se podían esperar cambios muy espectaculares, y de hecho, sólo se produjeron pequeños cambios. A pesar de todo, para el grupo experimental, 17 de los 18 cambios indicados mediante los resultados de los tests estaban en la dirección de la hipótesis. Fueron resumidos de la siguiente forma por los experimentadores: 1) Ansiedad menor; 2) cambios de actitudes y de personalidad, caracterizados sobre todo por menor egocentrismo, materialismo y competitividad, menor defensa y agresividad y mayor introspección, tolerancia hacia los demás y honestidad respecto a sí mismos; 3) aumento de la creatividad, y 4) aumento del interés por ella y mayor apreciación de la música y el arte. Los tests de creatividad de la batería, incluían cuatro de los tests de Guilford sobre las aptitudes de pensamiento creativo: Fluidez asociativa, Usos alternativos, Títulos y Figuras escondidas. Los cambios observados, aunque consistentes, eran bastante pequeños y de escasa significación práctica. Sin embargo, este cuidado y bien controlado estudio, padece el defecto de sus virtudes.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 163.

⁴⁵ *En Barron, F. op. cit.*, pp. 164-168.

III PARTE: FORMACION DEL PENSAMIENTO CREATIVO

I CAPITULO: DESARROLLO Y OBSTACULOS DE LA CREATIVIDAD.

Se entiende la creatividad como un bien social. Nadie quiere limitar sus actividades a una actuación meramente reproductiva, carente de iniciativa y de ideas. En cualquier nivel profesional, se invoca la creatividad como alternativa a los trabajos monótonos y rutinarios, o en cualquier caso carentes de soluciones creativas.

Toda actividad humana, busca el progreso, la superación continua y permanente de soluciones que abunden en dicho progreso.

En la educación, la creatividad está dejando de ser una fantasía o quimera para pasar a estructurar cualquier curriculum en los ámbitos escolares o académicos.

Si la creatividad es un valor socioeducativo tan importante como el razonamiento, las actitudes intelectuales o las estrategias cognitivas, han de plantearse en normas legales, en proyectos educativos, en programaciones de los profesores. La creatividad debe estar presente en la formación de los profesores, aprendiendo a conjugar los conocimientos instrumentales o básicos con la capacitación innovadora para adaptarse a las nuevas exigencias. Educar no es transmitir cultura, sino capacitar al alumno para integrarla por sí mismo, y ser capaz al tiempo de recrearla y enriquecerla.¹

Educar creativamente es capacitar para la innovación, la iniciativa y para las soluciones de la problemática que se nos plantea día a día. Guilford, viendo

¹Ver Torre, S. de la, 1991, p. 22.

en la educación creativa la clave del futuro, dice que *"la educación creativa está dirigida a conformar personas dotadas de iniciativa, plenas de recursos y confianza, listas para afrontar problemas personales, interpersonales o de cualquier índole."*²

Enseñar es transmitir conocimientos, promover actitudes y valores, provocar estrategias, formas o modos de hacer. En estas tres dimensiones se encierra la síntesis de la formación creativa.

En educación no se dan verdades absolutas, sino convicciones cargadas de significación personal e influencia social. No hay unos objetivos, métodos o actividades o medios mejores que otros, sino más adecuados a determinados contextos o sujetos. Si la creatividad no se asume con carga significativa, difícilmente se proyectará sobre nuestro entorno.

Aceptando que la creatividad es un fenómeno polisémico, multidimensional y factorial, entenderemos fácilmente la diversificación conceptual. Polisémico, por cuanto careciendo de univocidad recibe múltiples significaciones. La multidimensionalidad hace referencia al estudio de la persona creativa, proceso creativo, medios, producto, etc. La factorización comporta diversos modos de manifestarse la creatividad, atendiendo al campo o contenido al que se aplique: figurativo o gráfico, semántico, simbólico, comportamental, etc. Se puede ser creativo en alguno de ellos y no destacar en los otros.

De la Torre, establece una diferencia entre la creatividad del niño y la del adulto, así dice que *"La creatividad es diversificadora, atendiendo al período biocultural de los sujetos. En cada uno de los períodos, desde el pre-escolar al profesional-adulto, predominan unas aptitudes básicas y unos niveles de manifestación diferenciales. Así, en el período infantil, el potencial creativo adopta la forma de fantasía y se manifiesta a través del animismo, las sensopercepciones, la expresividad espontánea. En el período profesional prevalece el talento creador*

² Guilford, J. P. 1977, p. 123

y la autorrealización, manifestándose a través de la producción valiosa y la creatividad personal".³

Son múltiples los enfoques planteados al considerar los principios que deben configurar cualquier sistema educativo. No obstante, la idea más generalizada sobre los fundamentos del enfoque educativo, es aquella que sintoniza con la propuesta de Maslow (1987), y su sentido de la educación para la "autorrealización" y la "plena humanidad".

El proceso educativo, debe tener como finalidad el desarrollar las potencialidades del individuo, utilizando recursos que no solamente favorezcan la adquisición de conocimientos, sino sobre todo, la realización de la personalidad.

Guilford dice que: "*Una persona informada, con preparación para utilizar la información, es una persona creativa, capaz de solucionar un problema. En realidad, el género humano se encuentra entre una educación en expansión, por un lado, y una catástrofe amenazante, quizás el olvido, por otro. La creatividad puede convertirse en un factor integrante en el desarrollo de una sociedad en la que deban utilizarse todos los recursos humanos y tecnológicos.*"⁴

El potencial creativo es una cualidad consustancial al ser humano, semejante al de la inteligencia, que puede ser desarrollado y permanecer en el individuo a lo largo de su existencia. El afán creativo en todo ser humano, fué tempranamente indicado por Ribot (1901); es por lo tanto, una cualidad sustantiva de la sociedad activa. El potencial innovador de un país se traduce en términos de riqueza.

Así Ribot dice que : "*El instinto de creación existe en todos los hombres en grado diverso: débil en unos, seguro en otros y exuberante y luminoso en los grandes*

³ Torre, S. de la, 1985, p.171

⁴ Guilford, J. P., 1967, p. 35

inventores."⁵

Como consecuencia, si hay que enfrentarse al desafío de la producción creativa, es necesario el total desarrollo del potencial de cada individuo.

Las respuestas del creador son imaginativas, inventivas, originales y espontáneas. La creación aporta un espíritu fresco, vívido, imaginativo, despierta curiosidad e inquietud. El creador se muestra inquisitivo, sensitivo y anhelante, se sumerge en el contorno físico y social del que forma parte. Es como si percibiera que para captar el significado del mundo que le rodea debe introducirse en sus misterios y su encanto. Es como si intuitivamente se diera cuenta de que la simple acumulación de hechos no es suficiente. El hombre debe descubrir relaciones si quiere comprender su mundo.

El asumir los principios que fundamentan las bases de la creatividad significa dirigir nuestras energías, hacia un individuo lleno de recursos, guiado por normas propias, tolerante, seguro y creativo. Cada individuo debe aprender a afrontar y solucionar problemas personales, interpersonales y sociales, y descubrir el camino específico por el que pudiera expresarse de forma creativa. La educación creativa tiene como método la enseñanza creativa mediante la cual, el profesor proporciona el clima, las experiencias, la motivación y las instrucciones que nutren el aprendizaje creativo y la expresión creativa. La educación creativa tiene medios materiales que estimulan la creatividad, fomentan la expresión creativa y desarrollan respuestas creativas frente a situaciones y problemas.

Tanto en el pasado como en la actualidad, el concepto de creatividad queda rodeado por el misterio y el mito. Existe una idea general sobre diversos tipos de comportamiento creativo que incluyen las grandes dotes creativas de aquéllos que pintan obras de arte o esculpen hermosas formas. Tal grado de

⁵ Ribot, T. H., 1901, p. 65

creatividad es raro. No todo el mundo goza del mismo nivel de capacitación ni éste se refleja en el mismo campo. Sin embargo, se sabe que en cada ser humano, existe cierto grado de creatividad latente que puede ser descubierto, activado y alimentado. Cada individuo debe tener el privilegio de experimentar momentos creativos a medida que va avanzando por la vida hacia la autorrealización. Ya no se acepta el mito del individuo altamente creativo como una persona retraída, con un comportamiento, indumentaria y aspecto excéntricos, incapaz de comunicar con el hombre corriente. La idea de que el individuo creativo es un neurótico y un introvertido apartado de la sociedad ha sido abandonada. Ni se acepta el concepto de que el individuo creativo es emocionalmente inestable (si bien reconocido como muy inteligente), de ideas fijas, al borde de la locura.

En los últimos años, la investigación en este campo ha aumentado, y los estudios realizados presentan un concepto más amplio de la creatividad y una gran variedad de enfoques, mediciones, descripciones y características de los individuos creativos.

Individuos creativos: La psicología empezó a estudiar a mediados de los años cincuenta en EEUU, a un grupo de unos seiscientos adultos altamente creativos para descubrir los rasgos y características que estos sujetos podrían tener en común. Una premisa importante en la selección de escritores, arquitectos, científicos, ingenieros y matemáticos fué que la creatividad no sólo es una característica del artista, sino también del hombre de ciencia.

Torrance (1977) y sus colaboradores, empezaron a estudiar la creatividad en niños y adultos. Al estudiar el pensamiento creativo, Torrance encontró que la creatividad tendía a aumentar desde el jardín de infancia hasta los ocho años aproximadamente (tercer grado), hasta que presentaba un marcado descenso entre el tercer y cuarto grado (nueve años), se recuperaba en el quinto y sexto grado (diez y once años respectivamente) y descendía de nuevo entre el sexto

y séptimo grado (doce años). Un período de desarrollo entre el octavo y duodécimo grado era seguido por otro de declive.

Taylor (1959) y sus colaboradores, mantuvieron conferencias anuales en el Center for Study of Human Creativity. Entre otros conocidos investigadores en este campo se pueden mencionar a Roe (1952), que realizó un estudio sobre científicos destacados; ó MacKinnon (1962) y Barron (1968), que realizaron estudios de creatividad en escritores, arquitectos y matemáticos, destacando las características motivacionaales y temperamentales.

Guilford (1977) y sus colaboradores, dieron mayor importancia a las cualidades intelectuales que podían contribuir al pensamiento y realización creativos. Utilizando métodos de variantes múltiples de análisis de factores, desarrollaron una teoría general de la inteligencia y sus componentes conocida como "estructura del intelecto". Ampliando la base de la investigación, sus estudios llegaron más allá de los "pocos superdotados", con la hipótesis de que los talentos creativos no se limitan a unos pocos favorecidos, sino que se encuentran ampliamente distribuidos en diferentes grados en toda la población.

Cada día, son más numerosos los proyectos de investigación que se hacen cargo del papel que la educación puede jugar en el desarrollo de la creatividad. Los estudios de Getzels y Jackson (1958), han podido averiguar que tratándose de estudiantes bien dotados, los más creativos sobresalen por su rendimiento en la misma medida en que pueden sobresalir los alumnos de más alto coeficiente intelectual.

Estos hallazgos han avivado el interés por la realización creativa, como un criterio para la selección de alumnos "brillantes", que puede utilizarse en calidad de complemento de los tradicionales criterios, a base del cociente de inteligencia y a base de las preferencias de los docentes.

Por lo que a los criterios tradicionales se refiere, Holland dice que: "*por lo general, este tipo de mediciones (el C.I. y el juicio favorable de los profesores)*

son moderadamente precisas en su predicción de las calificaciones en los estudios universitarios, pero apenas muestran relación con el éxito en el rendimiento profesional ulterior."⁶

Schmadel, advierte que :"*(...)los hallazgos de este estudio indican que las habilidades del pensamiento creador contribuyen al rendimiento que ordinariamente se mide, así como a las medidas del rendimiento deseable.*"⁷ De modo semejante, Torrance argumenta que: "*el campo tal vez más prometedor, si es que estamos seriamente interesados en hacerlo posible para desarrollar el talento creativo, es el de la experimentación de procedimientos didácticos que estimulen el pensamiento independiente de los estudiantes, la verificación de sus ideas y su comunicación a los demás.*"⁸

En 1959, con motivo de la Conferencia de Instructores sobre la identificación del talento creativo científico, en la Universidad de Utah, se constituyó por primera vez una comisión, en la que intervino entre otros Taylor (1959) con el objeto de elaborar un informe sobre "el papel de la experiencia educativa en el desarrollo del talento científico creador." Esta comisión pudo informar que por lo menos seis de los proyectos de investigación, habían obtenido la conclusión de que la productividad creativa puede desarrollarse utilizando intencionalmente determinados procedimientos. Hasta ese momento además, no había ninguna investigación que contradijera estas conclusiones. Así pues, hay una base firme para compartir el convencimiento manifestado por Guilford de que: "*al igual que la mayoría de los comportamientos humanos, la actividad creativa probablemente implique, hasta cierto punto, numerosas*

⁶ Holland, J. en Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E., 1976, p. 234.

⁷ Schmadel, E. 1960, p.77

⁸ Torrance, E. p. 1977, p.46

*habilidades que han sido objeto de aprendizaje. La herencia puede poner límites a estas habilidades; pero estoy convencido de que éstas pueden desarrollarse indefinidamente a través del aprendizaje.*⁹

Abundando en el mismo tema, Maltzman y sus colaboradores de la universidad de California, concluyeron que sus estudios confirmaban la hipótesis de que: "(...) *la originalidad es una forma de comportamiento aprendida que, en principio, no difiere de otras formas de comportamiento operante.*"¹⁰

Un ejemplo de la evidencia significativa podría ser la experiencia de trece años llevada a cabo con un curso de resolución creativa de problemas en la Universidad de Buffalo. Se realizaron dos investigaciones para la evaluación de este curso de resolución creativa de problemas. La primera de ellas puso de manifiesto que, en cinco de las siete medidas de capacidad creativa, los estudiantes que habían seguido el curso de un semestre de duración eran significativamente superiores a los estudiantes del grupo de control, que no habían seguido dicho curso. Los primeros acusaron también una superioridad significativa, en una escala diseñada para apreciar los factores de capacidad de liderazgo, dominancia, constancia e iniciativa social¹¹

La segunda investigación, se propuso examinar la persistencia de los efectos de estos cursos prácticos de creatividad. Los resultados indicaron que la mejora del régimen de productividad creativa persistía más allá de ocho meses después de la terminación del curso. Los criterios utilizados para la evaluación de las ideas producidas incluían la excepcionalidad (unicidad) y utilidad.

Maslow, subraya que la necesidad de autorrealización constituye una de

⁹ Guilford, J. P. 1978, p. 78

¹⁰ Maltzman, I. 1959, p. 234

¹¹ Ver Meadow, A. 1959.

las motivaciones primarias del hombre sano. Autorrealización significa la aplicación a la realidad, del potencial que uno posee, llegando a ser todo aquéllo de lo que uno sea capaz. Maslow dirá que :"*lo que un hombre puede ser está obligado a llegar a serlo.*"¹² La educación puede ayudar a satisfacer estas necesidades, construyendo las estructuras a través de las cuales el individuo pueda actuar, una vez eliminados los condicionamientos mentales que restringen la creatividad.

Para Rogers (1975), la educación puede ayudar a adquirir la "libertad y seguridad psicológicas" necesarias para la creatividad. Con ésto no se está aludiendo a una especie de licencia para un incoformismo irreflexivo. Se trata, por el contrario, de una completa libertad para pensar disconformemente, si bien no siempre para obrar también con la misma conformidad.

Todavía no se sabe lo suficiente acerca de lo que realmente es la creatividad, pero sí se sabe cómo se puede estimular en las personas un comportamiento más creativo. Se trata de ayudarlas a dejar en libertad todo el potencial creador que poseen. Para Parnes, "*la aptitud creativa de los individuos, suele hallarse tan reprimida por su educación y su experiencia, que se tornan incapaces de reconocer en toda su plenitud el potencial del que, efectivamente están dotados; menos aún de ponerlo en explotación.*"¹³ Una vez que el individuo ha recibido la ayuda que precisa para ello, puede llegar a conseguir lo que Maslow denomina como "autorrealización."

La educación puede ayudar grandemente al individuo al logro de su más plena autorrealización, cualquiera que sea el nivel de su capacidad original. Mucha gente parece poseer la fuerza de la creatividad, pero si el entorno fracasa en proporcionar los medios que su desarrollo requiere, tales individuos no llegan

¹² Maslow, A. 1987, p. 90

¹³ Parnes, S. J. 1960, p. 56

a vivir plenamente.

Novaes (1973), afirma que la formación integral de la personalidad será incompleta siempre que se relegue a un segundo plano la expresión creadora.

La creatividad, debe considerarse como una riqueza social y no como un potencial individual.

Tras la Segunda Guerra Mundial, Barron decía ;"La época necesita creatividad, y nosotros necesitamos reconocerla y desarrollarla cuando se produce en la nueva generación o en nosotros mismos."¹⁴

El nuevo enfoque de la instrucción educativa está en enseñar a utilizar creativamente la información.

Sobre ésto Marin Ibáñez dice que:" cada uno de nosotros como parte de la sociedad, debemos construir el futuro de todos. Esto en el fondo es educar, preparar para enfrentarse al mañana."¹⁵

Con todo lo dicho anteriormente, se puede concluir que la sociedad, necesita y exige la renovación de los fines educativos y que se fomente el desarrollo de la creatividad, como motor de nuevas orientaciones metodológicas. No se trata de una cualidad rara e inalcanzable para muchos, ni de una ciencia esotérica, sino de la fuente de energía más poderosa que la humanidad haya podido imaginar.

Junto a estos nuevos objetivos, hay que apuntar el control de rendimiento creativo, puesto que si lo dejamos crecer de forma salvaje, podría ser bello, natural, relajante , etc, pero no productivo. Si se afirma que la creatividad es una exigencia social, es porque se la necesita para resolver los problemas que continuamente se plantean. Sobre ésto son significativas las afirmaciones de Guilford cuando dice que: "*Las consecuencias que para el futuro de la humanidad*

¹⁴ Barron, F. 1976, p. 45

¹⁵ Marin Ibáñez, R. 1980, p. 7

revisten los esfuerzos actuales y futuros destinados a obtener comprensión y control del rendimiento creativo son incalculables. Es evidente que la solución de muchísimos problemas humanos depende de la educación de la población mundial, tanto extensiva como intensivamente. Un pueblo informado, dotado de aptitudes que le permitan utilizar esa información, es un pueblo creativo y capaz de solucionar sus problemas."¹⁵

A medida que se analizan los distintos fenómenos de la producción creadora, se mencionan las condiciones especiales que afectan a aquéllos fenómenos. Observaremos algunas condiciones que tienen importancia para la realización creadora, condiciones que están principalmente fuera del propio individuo.

El Grupo:

Dos de los métodos especiales más importantes para desarrollar el pensamiento creativo, han sido realizados en forma de grupos permanentes. Una es la técnica del *Brainstorming* de Osborn, A.F. (1971) y la otra es el método de la *Sinéctica* de Gordon, W.J. (1963), donde se considera que el grupo pensante es siempre superior al individuo pensante. Se dice que los grupos alientan el "pensamiento irracional" deseable en la generación de ideas. El grupo estimula el desafío, la competencia, amplían el ámbito de búsqueda, hipótesis todas ellas por demostrar.

En el supuesto de la aceptación del grupo, cabe preguntarse, si el grupo debe ser homogéneo o heterogéneo, en cuanto al Coeficiente intelectual. Torrance, E.P. (1970), ha investigado este problema, y halló que en los grupos homogéneos, el individuo menos creador era más productivo, mostraba mayor satisfacción con el ejercicio, mayor autoconfianza y autoestima y los más

¹⁵ Guilford, J. P. 1978, p. 68

capaces, solían ser más modestos, diluyendo su protagonismo en el grupo. En los grupos heterogéneos, se espera que el individuo con mayor C.I., produzca más ideas y cuando éste fracasa, siente que ha hecho fracasar a la totalidad del grupo.

En la producción artística, la idea de grupo tiene peculiaridades específicas. El grupo no tiene entidad, excepto en el supuesto académico donde se reconoce como grupo a la totalidad de los alumnos que forman la clase, y en algunos casos aislados, donde se produce una especie de asociación con alguna idea aglutinadora que los mantiene unidos, pero que en ningún caso supone que la producción creativa tenga que verse sometida a ninguna línea unificadora.

El creador artístico se interesa por la producción de los de su generación, entre otros, y aunque se trabaje de forma individual en la soledad del estudio, se da el fenómeno de grupo disperso, paradójicamente individualista, pero que cada uno de estos miembros se mimetiza, apoya los hallazgos y se constituye en grupo aun sin proponérselo, sin organización ni reglas preestablecidas.

La Competencia:

Parece ser que pequeñas dosis de competitividad pueden incidir de manera positiva en la estimulación o motivación creativas. Torrance, E.P. (1969) nos informa sobre un experimento hecho en el colegio, donde al poner en práctica los aspectos competitivos, se obtienen mejores puntuaciones en fluidez y flexibilidad.

La Autoimposición:

Puede ser un inhibidor de la producción creadora la autoimposición de algunos de los roles determinados de manera social y que puede tener irregular aceptación y reconocimiento por las propias estructuras sociales que los crearon y que en cierto modo obligan al individuo creador, si se quiere sentir integrado en la sociedad, a asumirlas en detrimento de la libertad creadora.

Los Ambientes:

Los ambientes en los cuales el individuo vive y trabaja, tienen algo que ver con su rendimiento creativo. Torrance, E.P. (1969) realizó un estudio comparativo en niños de comunidades urbanas, rurales y de ciudades pequeñas sobre las tareas de la producción divergente.

El porcentaje urbano era el más pequeño 38%; el porcentaje para las ciudades de tamaño medio era del 68%, y el porcentaje rural era del 74%.

Klausmeier y Wiersma, en Guilford, J.P. (1986), han verificado la diferencia entre los niños de ciudades grandes y pequeñas, hallando en siete de los diez tests de producción divergente, que los niños de ciudades pequeñas presentaban medias más elevadas. La atmósfera de las grandes ciudades, aunque parece ser la meca de las personas creadoras, no es aparentemente muy buena, como hábitat de aquéllos individuos que han de ser los futuros creadores.

El ambiente familiar es determinante para el desarrollo del potencial creativo. La estabilidad emocional, la afectividad, la seguridad. El número de orden en el que se encuentra el individuo en la familia determina que se sea más o menos independiente. Roe, A. (1952), señala de manera muy especial, la relativa incidencia de pérdida de un padre en los casos de los científicos sobresalientes.

Se acepta de manera general el hecho de que la vida hogareña de los individuos creativos ha sido menos feliz que la del promedio. MacKinnon (1980), señala este fenómeno. Weisberg, R.W. (1989), a través de tests y entrevistas extrajo la conclusión de que la familia de los niños más creativos no está muy unida.

Los ambientes de trabajo, también presentan aspectos favorables y desfavorables para la realización creadora. MacPherson, J.H. (1986), estudió estos aspectos y consideró como elementos fundamentales a considerar, la estructura organizativa, las estrategias de dirección, los tipos de supervisión, los

horarios, etc.

La Formación:

Numerosas investigaciones relativas a la formación para desarrollar el potencial creativo nos hacen contemplar el panorama con optimismo. Bartlett, F.C., en Guilford, J.P., (1986), considera que las aptitudes del pensamiento, así como las habilidades intelectuales, son posibles de entrenar, por analogía, con las habilidades motoras. Las aptitudes intelectuales son tanto generales como específicas y muchas de las aptitudes generales son aptitudes intelectuales factoriales, cada una de ellas única. El desarrollo formativo, ha sido originado en gran parte por la práctica informal y debe ser posible realizarlo por la práctica formal. Desde luego no se debe olvidar la herencia que fija los límites para el desarrollo de los individuos. Agnew, M., en Guilford, J.R. (1986), estudia el testimonio de los compositores musicales que logran el control sobre su imaginación auditiva gracias a la práctica y considera que este control se puede lograr gracias a un esfuerzo voluntario.

Rossmann, J. (1931), cree que un creador con aptitudes, creará cualquiera que sea su formación. Pero aún para unas grandes aptitudes puede resultar eficaz la formación.

La idea popular en clave de interrogante sobre si el artista nace o se hace, aquí se pone sobre el tapete: ¿Aumenta la formación las aptitudes creativas o sólo permite utilizar de una mejor manera las aptitudes que se poseen?. No hay duda de que gran parte del aprendizaje de la persona creadora se da en términos de información específica que puede utilizar. Pero existen muchos experimentos que parecen demostrar una mejora en las aptitudes generalizadas.

Torrance, E.P. (1969), planteó a diez maestros, los principios para la enseñanza creativa: "1) *considera con respeto las preguntas de los niños; 2) tratar las ideas imaginativas con respeto; 3) demostrar a los alumnos que sus ideas eran valiosas; 4) dejar que los niños hicieran algunas cosas como práctica sin el temor*

*de la evaluación; 5) vincular la evaluación con la causa y las consecuencias*¹⁶

Los tests, demostraron ganancias superiores en el grupo experimental en fluidez y flexibilidad.

Rusch, R.R.; Denny, D.A. e Ives, S., en Guilford, J.P. (1986), realizaron experimentos en la misma dirección, obteniendo resultados positivos. Con ello se puede decir, que puesto que existen asociaciones tradicionales entre la creatividad y el arte, la formación artística, desempeña un papel muy importante en la enseñanza del desarrollo creador.

Owen, C. en Guilford, J.P. (1986), hizo un estudio de esto en grupos experimentales y de control. La impresión general es que el grupo experimental dió resultados significativamente mejores en los tests de arte con alta puntuación para las realizaciones de la producción divergente.

Mcfee, J.K. en Guilford, J.P. (1986), ha comunicado los resultados de un estudio fundamental con entrenamiento especial en el curso de arte. La práctica comprendía la solución de problemas de diseño e instrucción en los principios de la organización perceptiva, en las relaciones espaciales tridimensionales, y en el carácter del pensamiento creativo. Los resultados dieron diferencias significativas a favor del grupo experimental. Con todo, cabe preguntarse si el desarrollo de la creatividad en el arte puede transferirse más allá de la realización artística.

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Son innumerables las tentativas planteadas con la intención de desarrollar el mundo de las ideas, en distintos campos y ámbitos de trabajo. Con esta finalidad, Parnes, S.J. (1980), impartió un curso en 1949 en la Universidad de

¹⁶ Torrance, E. P., 1969, p. 20

Buffalo sobre creatividad.

Este se basaba en la postergación del juicio y los efectos del entrenamiento sobre las capacidades de los alumnos. En 1961 se pusieron en marcha en el Millard Fillmore College un curso sobre los postulados de Osborn, A.F. (1971). El texto subraya la importancia de la imaginación en todos los caminos de la vida, la universalidad del talento creativo. En este estudio se analizan los bloqueos perceptuales, emocionales y culturales de la creatividad. Se aprende el principio del juicio diferido (separación artificial del pensamiento creativo del pensamiento crítico, en distintas etapas de la solución de problemas). Los experimentos estadísticos realizados, confirman la teoría de Osborn, de que en la producción de ideas, la cantidad lleva a la calidad. Estos resultados parecen estar en concordancia con la explicación de Gordon, de la "postergación" durante el proceso creativo. La describe como la "*capacidad de deponer el brillante inmediato en favor de un futuro sombrío pero posiblemente más rico*".¹⁷

Después de la práctica del curso, Berner, concluye al referirse al desarrollo de la creatividad diciendo: "*Nosotros sentimos que es una combinación del desarrollo de actitudes y habilidades*".¹⁸ Pero las investigaciones más recientes parecen sustentar el postulado de que la escasa producción en individuos con talento innato puede corregirse por medio de la educación deliberada de la creatividad.

Torrance, considera en su estudio, la importancia de la herencia, como elemento principal, a partir del cual se deben iniciar las motivaciones para el desarrollo del pensamiento creativo. Así dice que "*a nadie se le ocurrirá*

¹⁷ Gordon, H.J., 1963, p. 54

¹⁸ Berner, R. F., en Davis, G. A. y Scott, J. A., 1980, p.34.

argumentar que la herencia no pone límites a la evolución y rendimiento creativos."¹⁹

Por otra parte, la capacidad creativa se hereda en la misma medida que una persona hereda sus órganos sensoriales, su sistema nervioso periférico y su cerebro. La forma en que estas capacidades se desarrollan y funcionan se ve, sin embargo, fuertemente influida por la manera en que el medio responde a la curiosidad y a las necesidades creativas de una persona.

Es bien sabido que los portadores de la herencia humana se hallan en forma de cromosomas dentro del núcleo de cada célula. La mitad de cada uno de los 48 cromosomas proviene del padre y la otra de la madre y cada cromosoma está constituido por portadores unitarios que son los genes. Su base química es el ácido desoxirribonucleico (ADN). Cada molécula posee una estructura esquelética con conjuntos de submoléculas laterales formando una cadena muy larga.

Las cuatro bases son las que proporcionan un alfabeto de cuatro letras que transportan la información que se transmite por herencia y en la división celular. Con la reproducción sexual, la división se produce de tal modo que el espermatozoide transporta la mitad de una molécula y el óvulo transporta la otra mitad, y al unirse forman un nuevo segmento y una nueva molécula de ADN.

Puesto que las bases físicas para el funcionamiento intelectual provienen del proceso general de la evolución, es interesante considerar las posibilidades de mayor desarrollo en esta dirección.

Al analizar la evolución humana, Simpson, G.G. (1975), reitera la creencia que prevalece entre los biólogos de que el material del ADN no se modifica por lo que el individuo hace, es decir que es rígidamente impermeable

¹⁹ Torrance, E. P., 1969, p. 23

al cambio, solamente se pueden esperar cambios en los individuos por razones de supervivencia.

La base hereditaria de la inteligencia no puede estar limitada a un sólo gen, el hallazgo de las aptitudes intelectuales múltiples y diferentes en términos de factores, exige definitivamente una contribución de múltiples genes para la herencia de la inteligencia.

Las influencias ambientales están consideradas como determinantes posibles del nivel intelectual.

Entre todos los determinantes ambientales, la variable global que ha sido más estudiada ha sido la socioeconómica, considerándose como variables reveladora en algunos hechos especiales, como inhibidora o contraria al desarrollo, así mismo se han podido detectar las condiciones que son favorables y que facilitan el desarrollo, entre las que se encuentra la educación. Hay otras condiciones más incidentales como las diferencias sexuales, las circunstancias del nacimiento, raza, biligüismo, motivación, etc.

En cuanto a las influencias ambientales, Madd, considera absurda la afirmación de que *"una persona no puede ser creativa si el ambiente en que trabaja está muy estructurado y reglamentado."*²⁰ Naturalmente se puede ser creativo en un ambiente desfavorable, pero de lo que se trata es de determinar si la creatividad puede ser estimulada por medio de un ambiente más favorable a su desarrollo.

En cuanto al ambiente físico, es importante considerar el hecho de que tenga una estructura estimulante, de tal manera que fomente la inspiración y facilite las asociaciones creativas. Un ambiente dotado de una estructuración favorable a las asociaciones no es suficiente por sí solo para que un individuo se predisponga hacia la creación; para el que tiene una actitud creativa, en

²⁰ Madd, S. R. en Ulman, G., 1972, p. 145

cambio, será fuente de nuevas ideas. Sikora dice sobre esto que: " *el ambiente físico debería estar configurado de modo favorable para la bisociación. Esto puede ser acrecentado considerablemente mediante el suministro de materiales y medios.*"²¹

También Sikora hace tres clasificaciones respecto a los diferentes ambientes sociales:

- 1: grupos estimulantes de la creatividad individual.
- 2: organizaciones dispuestas a las innovaciones.
- 3: culturas que toleran a los individuos no conformistas.²²

El trabajo en grupo es ventajoso cuando se está familiarizado con los principios y métodos del pensamiento creativo.

La mayoría de los estudios hechos sobre el grupo se mueven alrededor de la idea de equipo o algo parecido, en cambio, en el caso de la motivación o de la estimulación en las artes plásticas no sucede así, pues se produce un importante fenómeno que conviene analizar, sobre todo en el ámbito de la educación. Es decir, el grupo de trabajo en el mundo artístico, como tal grupo, no se da casi nunca. La creación artística es muy personal e individualista. Pero lo que sí se produce es un proceso mimético estimulador que se traduce en un desarrollo o aprendizaje de ideas, técnicas, recursos, planteamientos, etc. entre los propios alumnos, que además escapan a las propuestas del profesor, e incluso de los propios alumnos, que siendo los protagonistas de dicho fenómeno no son conscientes del mismo.

Existirá estímulo individual mientras no aparezca una tensión excesiva y constante en lo cognoscitivo o afectivo.

Si el nivel de exigencia es demasiado alto, los detalles se elaborarán de

²¹ Sikora, J., 1979, p. 67

²² *Ibidem*, p. 70

forma amplia y determinante, sin conformarse con un esfuerzo y un rendimiento "normal".

Las organizaciones se caracterizan por los subsistemas que poseen y que están unidos entre sí, porque persiguen metas específicas y porque se amoldan al ambiente.

Shepard, H.A., en Sikora, J. (1979) parte del hecho de que las organizaciones son "per se" enemigas de las innovaciones. De donde se deducen las preguntas :¿cómo puede inducirse una innovación en un marco resistente a ellas?, ¿qué aspecto debería tener una organización que alentara en lugar de resistirse a las innovaciones?, ¿qué clase de innovaciones son necesarias para transformar una organización que se resiste a las innovaciones, en una que las fomente y desarrolle?.

Según Chin, R. y Benne, K.D., se hace necesario *"un conocimiento adecuado del comportamiento humano- individual y social - y de tecnologías humanas, para poder manejar con eficacia los aspectos humanos de las modificaciones intencionales."*²³

Por otra parte, Shepard, (1979) dice que se necesitan unas "capacidades inusuales" como imaginación creativa pero pragmática, seguridad psicológica y carácter autónomo, capacidad de confiar en otros y de ganarse la confianza de los demás, energía y decisión, sentido de la oportunidad, talento organizativo, disposición y capacidad para actuar con astucia si la situación lo requiere.

Influencias Culturales:

Considerando las pautas marcadas por los grandes creadores a lo largo de la historia, se puede afirmar que los descubrimientos científicos y artísticos, así como el mundo de las ideas, evoluciona progresivamente, adentrándose en el conocimiento del mundo y de nosotros mismos. Pero cabría preguntarse si las

²³ Chin, R. y Benne, K. D., 1971, p. 123

capacidades creativas latentes en el hombre han evolucionado de manera que podamos hablar de progreso en este sentido.

Reynolds (1958), señala que es dudoso que las potencialidades básicas de la gente varíen mucho de un siglo a otro. Se puede decir que muchos tipos de talento creativo, han existido en la mayoría de las poblaciones en cualquier época.

Según Torrance (1977), los modelos de las curvas y niveles evolutivos del funcionamiento creativo de una cultura a otra pueden explicarse lógicamente sobre la base de las influencias que nutren las culturas.

Si las influencias culturales e históricas son tan poderosas, ¿es posible que los maestros, los métodos y materiales educativos determinen verdaderas diferencias en el desarrollo y funcionamiento creativo de los alumnos?. La evidencia nos obliga a afirmarlo rotundamente.

Torrance (1977), afirma, que la conducta de los maestros puede producir diferencias en el funcionamiento creativo. En los experimentos prácticos, los materiales educacionales destinados a proporcionar experiencias creativas y que contienen información acerca de la naturaleza y valor del proceso creador, demostraron ser lo bastante poderosos para determinar una diferencia en el desarrollo creativo.

Las referencias socioculturales, son una orientación muy importante para situar las propuestas creativas y estructurar la motivación de la creatividad a nivel educativo.

Considerando la cultura como una fuente de riqueza, sobre la que los creadores buscan referencias de apoyo para ir más allá, ésta puede jugar un papel de estatismo, si no somos conscientes de sus necesidades de evolución. La cultura no sólo debemos considerarla como una herencia a disfrutar, participando de ella exclusivamente como perceptores y benefactores de sus bondades, también es necesario contribuir y participar activamente en la misma

"recreándola" para que avance en la historia. Pero la cultura también puede condicionarnos, imponiéndonos una concepción limitada y como consecuencia obstaculizar las posibilidades de dar soluciones creativas.

Las estructuras sociales ejercen una presión endémica hacia el conformismo y hacia la idea de la "normalidad". La necesidad de conformidad se manifiesta en la seguridad que nos da el orden y las normas. Lo desconocido sobrecoge, inquieta, inhibe. Pero las razones que subyacen en las inhibiciones son múltiples, como veremos en el apartado de obstáculos.

Según Torrance, (1976), la orientación hacia el éxito, supone una inhibición al pensamiento creador. El aprendizaje de la creatividad supone aventurarse con las propias experiencias y arriesgarse al fracaso.

La influencia de la cultura, en cuanto a su carácter formador, se pone de manifiesto, tal como lo concibe Wossner, como *"el conjunto de los esquemas de comportamiento en el sentido de formas de pensar, de sentir y de actuar creadas por el hombre y transmitidas y desarrolladas de una generación a otra, incluyendo los objetos y las técnicas (objetivaciones) que el hombre se ha procurado en su trato con la naturaleza y en virtud de su esencia espiritual. Una transformación cultural puede tener lugar por innovaciones, es decir, cambios de contenido de los pensamientos y de las maneras de actuar; inventos, es decir, actividades que se refieren a objetos y a métodos dotados de aplicación práctica; descubrimientos, es decir, acciones que se refieren a algo existente pero desconocido hasta el momento de ser hallado."*²⁴

Toynbee, A., en Ulmann, G. (1972), reprocha a la sociedad norteamericana (y esto se hace evidente en todas las sociedades occidentales) que considere "extraños" a los individuos creativos y no a los conformistas. Según él, la causa reside en las actividades sociales de las instituciones, y opina que la obligación

²⁴ Wossner, J., 1975, p. 68

de la democracia es permitir que surja la creatividad potencial.

Stein, hace una serie de preguntas acerca de esto y así dice: "¿tolera una cultura por ejemplo, divergencias con la tradición o con el statu quo, o se aferra a la conformidad en la política, en la ciencia o en la escuela por igual? (...). Más aún, ¿en qué medida la cultura acepta o recompensa, y con ello apoya las experiencias creativas que ha tenido el individuo?"²⁵

Según Sikora, J. (1979), la totalidad del comportamiento y de la experiencia de uno o varios individuos constituye el punto de partida para la investigación de "patrones culturales" y de rasgos de la personalidad. Los "patrones culturales" en el ámbito de la creatividad determinan de manera decisiva las actitudes, motivaciones, aptitudes y características de la personalidad.

Queda por esclarecer qué aspectos de la creatividad pueden ser favorecidos u obstaculizados y qué circunstancias del entorno han de ser las que guardan relación con este asunto. Thurstone opina que *"las habilidades del pensamiento creativo no pueden transmitirse, tan sólo es posible hacer sugerencias o dar indicaciones acerca de cómo se puede llevar a cabo una útil preparación para la solución de problemas y acerca de cómo puede procederse a la verificación de soluciones halladas. Sin embargo, todo lo que tiene lugar durante la "fase de incubación" puede favorecerse a lo sumo, a través de la creación de especiales condiciones."*²⁶

Ausubel, dice que el nuevo ideal de la educación es la "personalidad creativa", pues *"no es posible dotar a todos los niños de una personalidad creativa. Lo que sí puede y debe hacerse es favorecer las capacidades de creación."*²⁷

²⁵ Ulmann, G., 1972, p. 234

²⁶ Thurstone, p., 1950, p. 132

²⁷ Ausubel, D. P., 1963, en Ulmann, G., 1972, pp. 198-199

Henle considera que *"puede educarse para el autoconocimiento y la autoconciencia, para una mayor y mejor comprensión de los problemas humanos en general, para la tolerancia a los conflictos y frustraciones, así como para una mayor libertad."*²⁸

La creatividad supone experimentar, correr riesgos, tener errores y corregirlos. Si está prohibido cometer errores y se castiga severamente, el creador abandonará toda esperanza de éxito y dejará de tratar de aprender. Para cultivar la creatividad los profesores, quizás deberían modificar sus conceptos de éxito y permitir a los alumnos primero triunfar de modo particular, para luego, utilizar la evolución resultante para motivarlos hacia niveles más altos de funcionamiento creativo.

La creatividad puede ser aprendida por la persona que no es "naturalmente" creativa. Incluso en las investigaciones sobre la "posibilidad de aprender" la creatividad, se están abriendo muchas de las propuestas actuales tendentes a desarrollar técnicas aplicadas a la creatividad.

Por otra parte, hay numerosos trabajos e investigaciones sobre el desarrollo de la creatividad que la estudian a través de la evolución de las emociones, de los intereses lúdicos y sociales de los individuos y acerca de los aspectos evolutivos de los procesos creadores y sus productos.

El desarrollo es un proceso continuo y dinámico que comprende a la personalidad en su conjunto y en sus actividades; por lo tanto, la creatividad está ligada de forma natural a estas características psicológicas.

La creatividad puede desarrollarse cuando se refuerzan las funciones latentes y se logra una mejor utilización de los recursos individuales, pero también se necesita que el individuo aproveche sus potencialidades y no se deje entorpecer por actitudes de excesivo conformismo.

²⁸ Henle, M., 1963, en Ulmann, G., 1965, p. 199

Una persona puede ser creadora en el manejo de diferentes clases de materias o informaciones procedentes tanto de las ciencias como de las artes. Los inventores pueden presentar un predominio de la fluidez mental, de la flexibilidad o de la elaboración al tratar con un material concreto, así como de la sensibilidad ante los problemas y de las aptitudes cognoscitivas o evaluativas con respecto al descubrimiento, reconocimiento o comprensión de la información en varias formas.

Galton, ya en 1869 se interesaba por el estudio de los genios; se llevaron a cabo varios estudios psicométricos e investigaciones aisladas, buscando distinguir las condiciones que facilitan o bloquean dichas conductas creativas y de determinar las necesidades, intereses y actitudes que hacen que el individuo produzca más en el campo de la creatividad.²⁹

Por otro lado, la revolución de las teorías acerca del aprendizaje realizó una gran contribución, dado que sus conclusiones procuraron llevar al individuo a pensar y actuar constructivamente, aprovechando la experiencia de los hechos y a descubrir nuevas relaciones.

Las teorías de aprendizaje que se basan en los simples modelos de estímulo-respuesta no se aceptan de forma unánime. Las investigaciones sobre determinadas discriminaciones perceptivas, como también sobre el rechazo del concepto de una capacidad global mecánica, aportan una valiosa ayuda para la comprensión del proceso creador. El estudio del análisis factorial fué una gran aportación, al considerar que existen factores comunes y que no hay lugar para una gran variedad de patrones de aptitudes, tanto en las áreas del arte y de la ciencia como de la tecnología.

Se podría considerar el desarrollo de la creatividad a través de la capacidad para resolver problemas y de la sensibilidad respecto de ellos, de la

²⁹ Galton, F. en Guilford, J. P., 1986

fluidez tanto ideativa y asociativa como expresiva, de la flexibilidad, espontaneidad de adaptación y originalidad.

Analizando los lineamientos de la personalidad creadora, sus aptitudes, intereses, actitudes y motivaciones se tendrían más oportunidades para desarrollar la propia creatividad.

Una educación creativa, debe favorecer el desarrollo del potencial creativo en todas las actividades, valorando el pensamiento productivo. Hay que destacar también, la importancia que reviste la comprensión de las actividades a desarrollar.

Por otra parte, Torrance, E.P., (1970) considera que el pensamiento divergente relacionado con la ulterior generación de ideas y la solución de los problemas dependerá de la información asimilada por el individuo creador.

Los métodos de enseñanza deberían ser reformulados de modo que estimulasen la elaboración y la transformación, lo que daría como resultado una reevaluación de las ideas y los conceptos por parte de los creadores y en su caso de los alumnos.

Por principio, el desarrollo de la creatividad dependerá del cambio de actitudes tanto por parte de los profesores como de los alumnos; por eso se debe considerar que la creatividad es una potencialidad que presenta diferencias cualitativas. De esta manera, enseñar para la creatividad presupone inicialmente promover no sólo actividades creadoras, sino sobre todo, actitudes creadoras.

ESTIMULACION DE LA CREATIVIDAD

Los análisis de la situación didáctica arrojan como resultado, que ni antes ni ahora, la actitud educativa general ha sido favorable para el desarrollo de la creatividad. Torrance, E.P. (1970) opina que se ha hecho necesario crear nuevamente una actitud creativa en los adultos. "Educación para la creatividad" no significa que haya que dedicarse a promocionar a unos pocos superdotados,

sino a elevar el nivel general de la capacidad de creación.

Según Crutchfield, R.,(1965), esta circunstancia explica el hecho de que se haya empezado por desarrollar técnicas para estimular la creatividad de los adultos. Sólo más tarde se han aplicado estas técnicas también a la escuela. Getzels, J. (1976) opina que estas técnicas casi siempre ayudan a resolver problemas, y rara vez se enseña a descubrir y definir los mismos. Asimismo, apenas se dan instrucciones para la evaluación de las soluciones halladas. Podemos suponer que esta falta que Getzels acusa, proviene de un mal entendimiento de lo que hasta ahora se ha enseñado. Como quiera que el pensamiento crítico y lógico formaba parte de los fines de la educación, se da por supuesto que se domina ya el "ver los problemas" y "valorar sus soluciones".

Thurstone, (1950) dice que el pensamiento crítico es ante todo destructivo, sin más y no conduce a una visión de los problemas; el pensamiento lógico por otra parte posibilita una solución correcta, no la selección de las mejores soluciones.

En sus "pasos para lograr más ideas", Raudsepp sugiere numerosas actividades y estrategias para aumentar la productividad creativa. En su propuesta marca seis pasos a seguir para el hallazgo de soluciones. Estos seis pasos serían: la ampliación del marco de referencias, conocimiento del campo laboral, análisis y definición de problemas, caza de ideas, proceso actitudinal, actuación creativa.³⁰

Ampliación del marco de referencias: Uno de los móviles de la energía creadora es la amplitud de conocimientos acumulados. El individuo que tiene experiencia en muchos campos puede notar situaciones análogas y encontrar ideas creativas. Aquél que sólo posee un conocimiento detallado de su tarea específica limita su creatividad al área de esa tarea.

³⁰ Raudsepp, E. en Davis, G. A. y Scott, J. A., 1980, pp.207-214

La inmersión total en un campo debe compensarse con una gran experiencia y abundantes conocimientos en muchos otros campos. Para aumentar el fondo de experiencias se hace necesario mantener contacto con distintos campos de conocimiento. Teniendo experiencias en actividades diversas e incluso dispares, puede surgir la relación en cualquier momento. Establecer relaciones personales con gente de distinta profesión es favorable a la creatividad y pueden brindar nuevas ideas al individuo.

Todas estas actividades, además de ejercitar las cualidades para la solución de problemas, ayudan a relajarse y con frecuencia abren la mente consciente a los relámpagos de iluminación y a las corazonadas escondidas en el subconsciente. Los viajes estimulan el interés por lo nuevo y distinto. Es importante adoptar una actitud receptiva, tolerante, sobre todo ante aquello que nos resulte extraño o distinto culturalmente. Todo tipo de relajación deja aflorar las ideas inconscientes. Es necesario ejercitar la energía creadora permanentemente; por este motivo debemos tratar de enfocar cada problema de la manera más imaginativa y creativa posible. Observar las cosas que nos rodean para determinar si se pueden hacer de otra manera mejor.

Conocimiento del campo laboral: se debe poseer algo más que la habilidad de manipular los elementos con que se trabaja. Se deben conocer íntimamente los principios básicos y conceptos fundamentales del área de especialización. Un profundo conocimiento del campo laboral permitirá aportar multitud de enfoques a cualquier problema específico.

Es importante para tales fines buscar todas las fuentes posibles de información. Exponerse personalmente a los hechos, teniendo una experiencia personal, viendo, escuchando y sintiéndose aumentar la energía creadora.

Se hace imprescindible conocer la bibliografía de la especialidad de que se trate. Es conveniente mantener una actitud crítica y al mismo tiempo imaginativa, para tener el mejor enfoque posible, pues los descubrimientos y los

hechos son variables y dinámicos y cambian con frecuencia.

Es práctica saludable cuestionar todo supuesto aceptado. Con frecuencia hay creencias muy sólidas y supuestos inexactos que se toman como hechos establecidos o verdades evidentes. Estos pueden apagar el proceso creativo aun antes de que se origine.

No se deben despreciar las ideas poco ortodoxas o inusuales, ni tratar de demostrar que son inconscientes, sino pensar en que los pequeños cambios pueden volverlas prácticas. Conviene buscar los factores clave de los problemas y tratar de aislarlos. La falta de un análisis detallado del problema puede significar muchas horas valiosas desperdiciadas en un problema erróneo o en un aspecto del tema que no es realmente importante para su solución. No se debe dar paso al desaliento por adelantado, pensando que otros han fracasado al tratar de resolver el mismo problema. Las condiciones cambian y lo que una vez no funcionó puede funcionar ahora.

Si el problema requiere un mayor análisis y el dominio de nuevos conocimientos, no se debe descartar. En su lugar, se debe aprender lo que sea necesario para su solución. Las soluciones verdaderamente creativas recompensan el esfuerzo y la perseverancia puestos en ellas.

Análisis y definición de problemas: Es sabido que existe frecuentemente una gran dificultad para ver los problemas "verdaderos" o "importantes". Por ello, lo mejor es acomodar los problemas jerárquicamente en términos de su importancia dificultad y posibilidad de solución.

Habrá que hacer una lista de los problemas para luego elegir a los que se deberá prestar mayor atención, aquéllos que combinen su importancia con el interés principal y los conocimientos de quien debe resolverlos.

El siguiente paso consiste en definir el problema. Una correcta definición del problema es crucial para las soluciones realmente creativas. Con frecuencia significa la mitad de la batalla. Una definición incorrecta dificultará la solución.

La corriente de ideas y la flexibilidad de los pensamientos también se ven afectadas por las definiciones incorrectas del problema.

Se infiere aquí que las primeras definiciones deben ser consideradas "tentativas". Posiblemente haya que modificar o ampliar muchas veces el alcance de su definición inicial. Con frecuencia deberá recogerse más información antes de poder siquiera definir el problema.

Caza de ideas: Ante una problemática creativa puede ayudarnos el hacer una lista de ideas y de propuestas. Se debe ir en varias direcciones reteniendo cuantas ideas y orientaciones se pueda. Si se sigue una sola línea de pensamiento desde el principio se impedirá que surjan otras ideas. Aun cuando se sienta que se ha dado la idea correcta no se debe detener el proceso de ideación.

Muchos pensamientos flotantes que aislados parecen carecer de sentido pueden contener un germen vital de una nueva idea. O más tarde estos pensamientos en combinación con otros pueden formar una idea nueva y significativa. En esta etapa no se debe rechazar ninguna idea por inservible, hasta que no se demuestre más tarde que así es.

Hay también que llevar cuidado con el peligro de atarse a una idea o estrategia. Se hace necesario el "pensamiento disciplinado" en las etapas iniciales. Este amplía el ámbito de las consideraciones y de materia prima de la que pueden surgir las soluciones.

Se deben buscar situaciones análogas y sus soluciones en otras áreas recordando al mismo tiempo que ninguna de esas soluciones se adaptará con precisión al problema en cuestión.

No hay que dejarse abatir por los fracasos iniciales. Hay que continuar trabajando con empeño en el problema a pesar del desaliento que pueda llegar a sentirse. Hay que resistir la tentación de abandonarlo. La paciencia y la perseverancia son algunos de los valores más importantes en la solución creativa de problemas.

La ideación sostenida, cuando se aborda el problema desde todos los ángulos, produce con frecuencia material suficiente para organizarlos de manera ordenada y sistemática. Aún si no surge en esta etapa ninguna solución satisfactoria, la concentración inflexible dejará en el subconsciente una gran riqueza material para trabajar. Después de algunos días lejos del problema, cuando se retoma, se percibe mucha más productividad que al principio de la actividad. A la mayoría de los individuos creativos les resulta muy valioso "dejar reposar el problema", pero ello siempre va precedido por un intenso trabajo preliminar y de análisis.

Más tarde el problema deberá retomarse revisando las propuestas e ideas que se hayan anotado previamente, probando distintas combinaciones. Si aún así no nos acercamos a una solución, habrá que reexaminar las definiciones del problema. En cualquier caso, las tareas previas de análisis y definiciones, nos brindarán una mejor comprensión del mismo.

Proceso actitudinal:

1- Se hace necesario en la actividad creadora, velar por los procesos actitudinales que harán más productiva la búsqueda. Conviene suspender los juicios críticos, aprender a conectar y desconectar el juicio a voluntad, y durante el calor de la solución creativa de problemas debe suspenderse la crítica y los juicios.

La aceptación de propuestas tal como surgen del subconsciente mientras uno se encuentra trabajando realmente en un problema es un asunto delicado. Se debe resistir la presión constante de la crítica y del juicio que inevitablemente despiertan las porciones progresivamente articuladas de ideas.

Nada puede inhibir y sofocar más el proceso creador que (y aquí hay unanimidad entre los individuos creativos) el juicio crítico aplicado a las ideas emergentes en la primera etapa del proceso de creación. El juicio crítico en este

punto inhibirá, si no llega a obstruir por completo la futura propulsión de ideas.

2- Establecimiento de un número determinado de ideas. Cantidad controlable con el límite de tiempo necesario. Un factor importante en la solución de problemas es una sensación de libertad de restricciones de tiempo, aun cuando se requiere cierta sensación subjetiva de presión y de urgencia.

3- Anotación de ideas. Las ideas aparecen a cualquier hora y bajo las circunstancias más extrañas. Si no se anotan, pueden volver a hundirse en el subconsciente. No se debe confiar en la memoria. A menudo se pierde una buena idea porque se piensa que se va a recordar. Con mucha frecuencia una idea que brilla durante un breve instante quedará irrecuperablemente perdida si no se anota en el momento.

4- Animo apropiado para la solución creativa de problemas. No se debe esperar a la inspiración. Hay que tomar notas sobre los diferentes aspectos del problema, los diferentes enfoques que se pueden utilizar y las direcciones que se podría querer explorar. El ánimo creativo vendrá cuando se esté activamente dedicado al trabajo. Algunas veces el esfuerzo o ritual de preparación del trabajo puede producir el ánimo adecuado o tono emocional. Deben realizarse deliberadamente actos que creen la atmósfera para su mejor concentración y pensamiento creativo.

5- Concentración empática. Se trata de sentir las ramificaciones del problema. Hay que convertirse imaginariamente en la cosa que se está creando o en el problema que se está solucionando. Tras un período de concentración hay que alejarse del problema y considerarlo objetivamente desde una cierta distancia. Un proceso de creación eficaz requiere un continuo juego de consustanciación y alejamiento, así como de identificación y objetivación.

6- Abandono y descanso. La presión continuada o la falta de capacidad para dilatar los problemas, algunas veces impide realmente la "iluminación" o el descubrimiento. Con frecuencia las soluciones eficaces aparecen cuando se han

suspendido los esfuerzos conscientes por solucionar el problema.

7- *Relajación mental.* Para la producción creativa es bueno estar solo y silencioso. *Jugar con las imágenes que surjan durante los períodos de descanso.* Las ideas más felices suelen aparecer cuando la atención está dispersa o relajada.

Para obtener respiro de la orientación crítica y del juicio conservador, los grandes creadores suelen buscar el descanso total. Alegan que las ideas que más valoran les surgieron en estados de pasividad y descanso, o aun en condiciones de fatiga y de somnolencia. Es, por ejemplo bien conocido que Newton resolvía la mayoría de sus problemas cuando su atención estaba en plena relajación. Del mismo modo, Edison conocía el valor de las condiciones de semi vigilia. Cada vez que se encontraba ante un nudo insoluble que desafiaba toda su capacidad, se recostaba en el diván de su taller, puesto allí justamente por ese motivo, y trataba de dormirse.

8- *Inconveniencia de la comunicación de ideas,* especialmente antes de haber tenido la oportunidad de desarrollarlas y cristalizarlas hasta un determinado punto. Una discusión en las primeras etapas del proceso puede hacer evaporarse las ideas o darles una orientación falsa o cambiar su enfoque original. Puede también abatir el impulso que lleva su motivación. Por otra parte, un encuentro con colegas que trabajen en la misma área del problema puede brindar un entusiasmo adicional para continuar con la tarea. Aquí no hay reglas rígidas. Cada cual deberá descubrir por sus medios si las discusiones iniciales le ayudan o le retrasan.

9- *Conveniencia de la comunicación de ideas.* Algunas veces la discusión del problema con gente que no está familiarizada con algún trabajo puede dar una nueva dirección al mismo. Estas personas tienen un punto de vista fresco e ingenuo. En el proceso de explicación del problema, a menudo se toma conciencia de ciertos puntos oscuros o incongruentes de la propuesta que antes

puede haber pasado por alto. Del mismo modo, las preguntas ingenuas tienen una manera sorprendente de hacer surgir nuevos puntos de vista.

10- Determinación física y ambiental. Hay ciertas posturas físicas, por ejemplo, caminar o sentarse, reclinar una silla hacia atrás o tenderse en un diván, que ayudan a trabajar mejor, y no hay que dudar en adoptarlas. En realidad, se debe hacer un esfuerzo deliberado por determinar qué tipo de actividad física acompaña los esfuerzos más productivos, y luego asumirlas deliberadamente cuando se trata de solucionar problemas. Así mismo hay determinados ambientes (la soledad del estudio, un paseo por el campo, el ajetreo callejero de la gran ciudad), que son propicios para la actividad creadora y cada cual debe buscarlos con interés y respeto.

11- Evitar distracciones e intromisiones. Elegir un momento que pueda dedicarse sin interrupciones al problema durante horas. Liberarse de las distracciones comunes del ambiente y de las obligaciones de rutina. La inmersión en el problema debe ser intensa. Tratar de cerrarse al medio exterior a voluntad. Una auténtica actividad de creación no puede realizarse en un medio que distraiga o durante el ajetreo de la actividad de rutina. Es importante ser capaz de mantener una paz mental básica cuando se abordan los problemas.

12- Conciencia retrospectiva. Es saludable hacer una práctica de retrospectión de los períodos de actividad creativa. Tomar nota de los métodos que sirvieron y de los que fallaron. El conocimiento de sí mismo en el área de la creatividad incentivará la producción de ideas.

13- Alerta para el asalto. Son muchas las ocasiones en que las ideas nos asaltan sin estar preparados. Debemos estar alerta para apresarlas. Esto se produce en cualquier momento e incluso en ocasiones de manera inoportuna, especialmente en los momentos que preceden al sueño y después del mismo. Son muchas las ideas que se pierden porque nos toman por sorpresa.

Actuación creativa: De entre las ideas seleccionadas como viables, es preciso entrar en una dinámica de elaboración detenida, minuciosa. Evaluándola críticamente en cada paso hasta sentirse plenamente satisfecho de lo realizado.

Donald, W. y MacKinnon (1980), describen el desarrollo de la creatividad en la universidad a partir de dos niveles:

1- Seleccionar al alumno creativo, no sólo al inteligente y 2- Proporcionar experiencias que aumenten su potencial creativo. MacKinnon, notó que una de las características de los individuos creativos es la falta de motivación fuerte en aquéllas situaciones que requieren conformismo. Como respuesta al problema de motivación, recomienda el estudio y la investigación independientes para permitir la evolución del alumno creativo y para facilitar un medio que estimule la creatividad.

La tendencia a la conformidad y a la "medianía estadística" ya la señaló Guilford, y más tarde Parnes, como el impedimento más fuerte para el desarrollo del potencial creativo. Lowenfeld, y Brittain, ponen de relieve que más importante que la adaptación del hombre al medio es la capacidad humana de adaptar el medio al hombre, de transformarlo conforme a las propias ideas.

La información acerca de creaciones artísticas y científicas, así como otros logros creativos que hay que anotar en el haber de los métodos intencionales y sistemáticos de entrenamiento para la solución creativa de problemas, deberían ser suficientes para convencer. Tanto los trabajos de laboratorio, como los trabajos de campo, que implican estos métodos formales de mejorar el nivel de pensamiento creativo, han sido en general, convincentes. Torrance, E.P. (1970), dice que los métodos específicos pueden enseñarse desde la escuela primaria, con el resultado de que los estudiantes mejoran notablemente su capacidad para encontrar soluciones originales y útiles a los problemas que se les plantean.

Igualmente piensa que el desarrollo del pensamiento creativo en sus diferentes aptitudes, tampoco tiene porqué abandonarse al azar. Hay educadores

que propugnan el desarrollo de valores como la obediencia, la conformidad, la disciplina y los conocimientos fundamentales. El desarrollo de las aptitudes propias del pensamiento creativo se encuentra en el centro de los objetivos más elementales de la educación.

Con todo ello, Torrance considera, de acuerdo con sus investigaciones que la enseñanza creativa parece dar como resultado un desarrollo más rápido de la creatividad, en tanto en cuanto éste puede ser medido a través de los cambios observados en la puntuación obtenida en tests de aptitud para el pensamiento creador, composición creativa, etc; en un aumento de participación espontáneo en actividades creativas; en cambios de aspiraciones profesionales y académicas.

Russell, D.H. (1956), señala que la creatividad puede fomentarse por medio de determinadas condiciones, pero que con mucha frecuencia especialmente a través de la costumbre y rutina puede desdibujarse y perderse.

La conducta espontánea del creador queda limitada por las imposiciones externas. Para Kubie, L.S. (1958), cuando a través del desarrollo de la creatividad, la relación original entre los fenómenos y sus representaciones simbólicas se entorpece, se hunde en el subconsciente y deja de estar a disposición del individuo.

Wilson, R.C. (1958), considera que las cualidades creativas las poseen, sin duda, todos los hombres, pero referidas a diversos ámbitos y con distinto sello.

Sabemos que todo individuo tiene la capacidad de crear, y que el deseo de crear es universal, pues todas las criaturas son originales en sus formas de percepción, en sus experiencias de vida y en sus fantasías. La variación de la capacidad creadora dependerá de las oportunidades que tengan para expresarlo.

Arnold, J.F. afirma que todos los individuos nacen con un potencial definido y variable para la actividad creadora, y que las grandes diferencias que se observan en la vida real se deben más a las frustraciones que impiden un normal desarrollo de dicho potencial, que a la limitación personal.

Debido a que los estudios de la creatividad no han establecido aún criterios sobre lo que se debe o no considerar creatividad, y como los tests de evaluación de las aptitudes creadoras no han dado los resultados que se esperaba de ellos, la creatividad no podrá ser prevista o medida con exactitud porque cada personalidad es singular en sus manifestaciones. G. Braque³⁰, dice que todo acto de creación siempre tendrá un elemento de misterio que escapará al análisis frío y experimental.

El desarrollo es un proceso de equilibrio que permite, con un determinado funcionamiento constante, el pasaje de un estado de aprendizaje al siguiente, definido éste como la fase de la aparición de estructuras variables o formas de organización de la actividad intelectual. Considera siempre la interacción del individuo y el ambiente.

También hay quien plantea con cierto escepticismo el aprendizaje de la creatividad. Weisberg, R.W. (1989), hablando de los procesos intelectuales del inconsciente, dice que el análisis crítico de diversos aspectos de la concepción de la creatividad ha puesto en tela de juicio que ésta sea un fenómeno misterioso que comporte procesos intelectuales extraordinarios, manifiestos tan sólo en individuos igualmente extraordinarios. Excepto las descripciones subjetivas de artistas y científicos, no se han encontrado pruebas del papel que puedan desempeñar en el pensamiento creativo los procesos intelectuales inconscientes.

Igualmente, no hay una opinión unánime sobre la consideración de que la resolución de problemas, sea fruto de un salto de la intuición, que acontece al liberarse la persona de las fijaciones que mantenían bloqueado su pensamiento, a experiencias previas.

Estos fenómenos se han mostrado difíciles de suscitar en el laboratorio,

³⁰ Cassou, J. 1961, p. 45

incluso después de rota la supuesta fijación. Las pruebas procedentes de estudios de investigación, indican que la capacidad para resolver problemas no es independiente de la experiencia previa, sino que procede, más bien, de un conocimiento detallado, derivado del trato íntimo de dicha clase de problemas: el descubrimiento de la evolución por selección natural, de Darwin y el descubrimiento de la doble hélice de ADN, por Watson y Crick. En estos dos casos, el interés de los científicos por el problema, tuvo relación con su preparación individual previa.

Los móviles de Calder, se crean a partir de una interacción entre su interés inicial por la escultura en metal y por el movimiento, con su toma de contacto con el circo, su interés por las cajas de música con figurillas móviles y más tarde el conocimiento de la pintura abstracta de Mondrian.

La aparición del cubismo, entre 1910-1912 que iniciaron Braque y Picasso, se debe fundamentalmente a los condicionantes formales y estructurales impuestos por el trabajo del collage, siendo desarrollado y matizado, en el caso de Picasso, por el interés que éste mostró hacia el arte africano.

En ningún caso es preciso postular exóticas formas de procesos mentales, aunque estos ejemplos no sean suficientes para fundar conclusiones determinantes.

Queda pendiente de respuesta la cuestión de si toda innovación artística de la que se tenga información detallada resultará haber sobrevenido por evolución incremental, igual que a la inversa, podemos preguntarnos si toda evolución incremental organizada, concluye en resultados innovadores.

MOTIVACION

La motivación es básicamente uno de los factores de la funcionalidad psíquica determinantes en la conducta humana. Su relación con los procesos conductuales es esencial para su normal desarrollo, de ahí su importancia en el

campo de la creatividad.

Young, C.G. (1979), utiliza el término "motivación" para referirse a todas las condiciones que rodean la conducta de los organismos vivos. Irwin, R. (1985) incluye en la motivación a todos los factores, tanto individuales como situacionales, que determinan la naturaleza de nuestros actos. Lopez, Q. A. (1977), define la motivación como la situación capaz de desencadenar una acción.

Heckhausen, dice que *"diferentes individuos se comportan de distinta manera en situaciones aparentemente iguales o se comportan igual en situaciones distintas."*³¹ El porqué, es la pregunta relativa a la motivación.

Para las teorías del aprendizaje y la motivación, que reducen las motivaciones a situaciones de necesidad y carencia, es decir, que provienen de un modelo de regulación del equilibrio (homeostasis), la perturbación de la relación armónica con el ambiente, genera el deseo de restablecerla. Correl, entiende por motivación, *"un estímulo en el cual se manifiestan motivos que tienden a reducir la tensión de la necesidad."*³²

Pero motivación es también un concepto explicativo para los nexos causales de ciertos modos de comportamiento que no pueden explicarse sólo por la observación directa. En este sentido Heckhausen, define la motivación como *"estructura resultante de muchos factores de una determinada relación persona-ambiente, que orientan y dirigen la experiencia y el comportamiento hacia objetivos."*³³ Pero esta definición, sugiere la pregunta: ¿qué factores de una relación persona-ambiente dada, orientan o dirigen la experiencia y el

³¹ Heckhausen, H. en Sikora, J., 1979, p. 246

³² Correl, W., 1975, p. 78

³³ Heckhausen, H. en Sikora, J., 1979, p. 89

comportamiento hacia la meta de la creatividad?.

Stein aporta dos condiciones como requisito indispensable: " *una gran sensibilidad para los vacíos y la falta de armonía que existe en el ambiente y una fuerte motivación para el esfuerzo. El individuo creativo puede ser caracterizado como un sistema en tensión, sensible a otros vacíos de sus experiencias y capaz de soportar esta situación. Algunos individuos no van más allá de este punto en el proceso creativo. Su creatividad se manifiesta en el hecho de haber desempeñado un rol crítico, en tanto han llamado a otros la atención sobre los vacíos existentes. Pero para otros, el proceso creativo pasa al estadio siguiente, el de la formación y el examen de hipótesis. Estos individuos buscan diversas soluciones que pueden llenar los vacíos o producir una armonía.*"³⁴ En este último párrafo, se aprecia lo que MacClelland, D. (1970) define como "polémica con una pauta de calidad."

Heckhausen, define la motivación para el esfuerzo como "el afán de acrecentar o en lo posible de mantener alta la propia capacidad en todas aquellas actividades en las que una pauta de calidad se considera obligatoria y cuya ejecución por lo tanto, puede salir bien o mal."³⁵ También establece tres categorías:

- 1- pautas de calidad referidas al objeto (la pauta es el grado de perfección del producto de la actividad).
- 2- pautas de calidad referidas a la persona (la pauta es la comparación con resultados anteriores).
- 3- pautas de calidad sociales (la pauta es la comparación con resultados anteriores).

Estas pautas de calidad se completan con las pautas con que se "mide", que dependen de la situación. La definición del motivo del esfuerzo como

³⁴ Stein, M.I., en Ulmann, G., 1972, p. 56

³⁵ Heckhausen, H. en Ulmann, G. 1972, p. 189

"afecto en unión con un juicio de las acciones", nos remite según MacClelland, D. (1970) a los componentes cognoscitivos y afectivos.

Según Wasna, *"la característica esencial de la motivación para el esfuerzo es la referencia a la meta que tiene en cuenta las perspectivas futuras que se condensa en los objetivos y en las expectativas. Las manifestaciones sobre las expectativas con respecto a la meta (reacciones anticipatorias) informan sobre el esfuerzo personal y los afectos que acompañan el resultado de la acción (éxito o fracaso). Experimentar éxito o fracaso depende de la pauta de rendimiento que se haya fijado por la persona (pauta de calidad) mucho más que de la calidad objetiva del rendimiento."*³⁶

Por todo ello, la norma de rendimiento fijada personalmente en general, depende de la norma de rendimiento existente en el grupo, si es que se trabaja en grupo. Esto es válido asimismo para el "nivel de inspiración" intra e interindividual.

El espectro de motivos particulares, señaladas como decisivos para la actividad creativa de una persona, por parte de las diversas teorías de la motivación, se extiende desde la "autorealización" de C. Rogers, que se cuenta entre las teorías existencialistas y la "necesidad de calidad y novedad" de Maddis, que pertenece a las teorías de la comunicación, hasta MacClelland, que atribuye el origen de la creatividad a la curiosidad de la siguiente frase: *" el futuro del hombre de ciencia es simplemente un joven que ha resuelto sus sentimientos de culpa por el amor hacia la madre y el odio hacia el padre mediante una temprana y completa identificación con el padre, pero probablemente en la fase fálica."*³⁷

Las teorías psicológicas de la motivación pueden clasificarse en pluralistas y monistas.

³⁶ Wasna, M., 1975, p. 345

³⁷ MacClelland, D., 1970, p.348

Las pluralistas son aquéllas que estudian las múltiples motivaciones de la conducta humana, cada una de las cuales tiene un objeto específico diferente de las demás. Murray, H.A. (1938), y MacClelland, D. (1970), han realizado enfoques pluralistas como pioneros en la materia.

Las teorías monistas son aquéllas que centralizan la fuerza de la motivación en un objeto.

Contrariamente a los enfoques monistas, los psicoanalistas centralizan las fuerzas de la motivación en los instintos de la muerte y del amor. Las teorías de la autorrealización de las potencialidades como las de Maslow, A. (1973), o la de la reducción de la disonancia cognoscitiva del grupo de Festinger, L. (1957), los cuales sólo manejan uno o dos motivos muy generales aplicables al funcionamiento de la conducta humana.

Las teorías que interpretan la motivación como un sentido de evitación de lo no deseado, como las que la relacionan con las necesidades de supervivencia, se complementan mutuamente. Hull, C.L. (1935), conceptualiza el fenómeno como de reducción de la tensión del organismo y disminución del estímulo; es paralela a las teorías de aproximación de los estados deseados, como la de Rogers, C. (1975) y la de Allport, G.W. (1937), que se centran en dos aspectos: la creciente tensión y la búsqueda constante de más estímulos.

El problema consiste en determinar cuál de estas teorías es la más adecuada para explicar el fenómeno de la creatividad. Los monistas, redujeron mucho el fenómeno; por lo tanto, cada cual puede ser creativo en una gran área de contenidos y si los actos creativos son diferenciados, es necesario interpretarlos de modo particular. Tendrían la ventaja de trazar un cuadro de referencia que llevaría a explicaciones más objetivas con respecto a la conducta. Sin embargo, a fin de poder distinguir la conducta creativa de las demás, es más adecuado un enfoque pluralista.

Landau, cita tres grupos más de teorías relativas a la motivación de la

creatividad: el de los reduccionistas, el de los existencialistas y el de las teorías de la comunicación. Para él, *"las teorías reduccionistas atribuyen la motivación de la creatividad a los impulsos del pasado no aceptados ni cumplidos, lo cual corresponde tanto a la reducción de la tensión o a la teoría de la evitación, como al aspecto impulsivo de la motivación. Las teorías existencialistas, explican la motivación para la creatividad a partir de la tendencia del individuo a realizarse, lo cual es análogo a lo sostenido por la teoría de la aproximación-evitación y al aspecto teleológico de la motivación."*³⁸

Las teorías de la comunicación también eligen el aspecto de meta de la motivación como punto de partida. "El objetivo ha de comunicarse aquí."

Por otro lado, las teorías centralizadas en el aspecto de alejamiento no aportan una gran contribución, pues el acto creativo genera una serie de nuevas informaciones, produce nuevos estímulos y, al mismo tiempo, se observa en las conductas creativas un incremento de la tensión.

Por lo tanto, parece que los aspecto motivacionales y la creatividad deben explicarse con términos pluralistas y sentido de la aproximación. Sin embargo, no se debe pensar que, por el hecho de que los enfoques pluralistas traten muchos motivos, siempre hay que buscar diferentes motivos en los individuos para explicar la creatividad, porque ello podría crear confusión y aun conducir a mayores dificultades para la comprensión de este fenómeno, que por su naturaleza es muy complejo.

Entre las contribuciones psicológicas al estudio de la motivación, destaca la de Tolman, M. (1941) que interpreta la conducta como intencional u orientada hacia un objetivo, en una tentativa de satisfacer alguna necesidad.

Lewin, K. (1936), dentro de su teoría de campo, sitúa la noción de la motivación con la de tensión y expresa que la conducta podrá variar de acuerdo

³⁸ Landau, E. 1973, p. 59

con el cambio de las necesidades, lo que acarreará un cambio en los medios para satisfacerlas.

Maslow (1973), refuerza la importancia de la madurez, de la expresión, de la autorrealización en el mecanismo de la motivación, concordando en cierta forma con el pensamiento de Rogers, relacionado con dicha autorrealización.

Buhler, afirma que "*se consigue la estabilidad interna cuando el individuo puede satisfacer sus necesidades elementales y cuando es capaz de adaptarse a las tensiones ambientales. Las actividades individuales se dirigen hacia objetivos; ese esfuerzo dirigido puede llamarse motivación.*"³⁹

Andrews, D.P. (1964), define la motivación como un proceso que provoca cierta conducta, mantiene la actividad o la modifica.

Existe siempre la posibilidad de que surjan estilos creativos, ligados no sólo a las fuerzas motivacionales sino también a los tipos de personalidad más profundos. Hay otros autores, como Neumann, E., (1959), que describen dos tipos de conciencia denominados patriarcal y matriarcal; la primera es más fuerte, directa, objetiva y analítica; la segunda es más emocional, subjetiva y difusa. En la personalidad creadora se da una mayor integración de esos dos tipos de conciencia que en la persona común, sintetizando los procesos cognoscitivos en torno a esos dos modelos.

Fromm, E. (1960), distingue dos fases en la conducta productiva: la primera, de calidad esencialmente femenina, que corresponde al nacimiento de una idea o inspiración; la segunda, masculina, que perfecciona, construye el producto y lo prepara para exponerlo al juicio social. El proceso de la condensación realiza la síntesis de los aspectos femeninos y masculinos, de los procesos cognoscitivos y afectivos.

Maddi, S.R. (1962), propone que se podría postular una serie de motivos

³⁹ Böhler, C., 1962, p. 62

que fuesen constantes en los individuos creativos y que se diferenciarían de los otros motivos que conducen a los individuos en otras direcciones que no son las de la creatividad, a fin de clarificar teóricamente los factores que conducen al individuo a incrementar y a aumentar el estímulo y la tensión. Distingue dos motivos, presentes en las conductas creativas, ligados a las necesidades de la novedad y de la calidad.

La persona que tiene apetencia por lo novedoso y original, encuentra compensación en lo diferente y en lo inesperado; aquella que tiene apetencia por la calidad busca mejorar sus habilidades y perfeccionarlas. Si la apetencia por la calidad fuera más intensa que por la novedad, el individuo se volcaría más hacia su perfeccionamiento técnico- creativo; en caso contrario, si la apetencia por la novedad fuera más intensa, sería creativo en el plano de la innovación. En el caso de una combinación de las dos, la persona creadora evolucionará en las dos direcciones.

Así, queda claro que si esas apetencias o inclinaciones existieran, pero no fueran acompañadas de aptitudes para la creación, no se darían las condiciones propicias para que este fenómeno se desarrollara. En el caso de estar presentes junto con las capacidades creadoras, los influjos del medio, así como la presencia de estados de gran tensión y de frustración, en vez de bloquear el proceso creativo, servirán para influir en sus contenidos.

A partir de ese concepto, se puede decir que el individuo que busca satisfacer sus necesidades o apetencias de calidad y de novedad, aumenta las zonas de estimulación, y por lo tanto, su nivel de activación, que puede canalizarse hacia el área de la creatividad.

Einstein, recordaba con gran acierto que *"por detrás de toda realización, existe la motivación que es su fundamento, la cual a su vez está reforzada y*

fortalecida por la propia realización y actuación propuesta,"⁴⁰ de ahí la insistencia en destacar la importancia de la motivación en el proceso creador.

También hay que considerar, como ya se ha dicho anteriormente, que los motivos están siempre ligados a las necesidades que exigen del individuo una activación intensa para buscar satisfacerlas y reducir los estados de tensión que provocan.

Lo que se observa generalmente en la conducta creadora, es que la apetencia de originalidad y de innovación, junto con la de la calidad del producto, cuando son muy fuertes, llevan al individuo a activarse internamente hasta conseguir el producto que ideó.

La investigación de los motivos que llevarían al individuo a ser creador, es extremadamente interesante, pues se comprueba que, partiendo de necesidades comunes, elabora los condicionamientos ambientales y encuentra su forma original; por lo tanto, ningún factor motivacional opera automáticamente porque está incluido siempre en una situación real.

Algunas declaraciones de artistas, dan una clara idea de esas diferencias motivacionales y demuestran que la presencia e intensidad de las necesidades de asociación, de poder y de reconocimiento no siempre influyen en la novedad de la producción creadora, debido a que las frustraciones y estados de tensión no siempre inhiben la creatividad.

El individuo creador se caracteriza por la persistencia de sus motivaciones y por la intensidad de los motivos que lo llevan a superar los obstáculos y a vencer las barreras que se le ponen delante.

La personalidad creadora se interesa por el cambio, por la originalidad, por favorecer el desarrollo del pensamiento creador, como dice Bono, E. (1986), a través de métodos como el reconocimiento de ideas dominantes o

⁴⁰ Ver Novaes, M.H., 1973, p. 34

polarizadoras; la investigación de diferentes maneras de examinar las cosas; el aflojamiento del rígido control ejercido por el pensamiento unidimensional y vertical; la utilización y aprovechamiento de la casualidad y del azar y la desconcentración desde los puntos de vista evidentes hacia los que no lo son.

Por otro lado, un proceso continuo de cambio, puede ser interrumpido en un punto conveniente y lo que pasó antes y después de la ruptura puede estar ligado por la relación causa y efecto. La elección de las partes, en las cuales el todo está dividido, la dicta la familiaridad de la conveniencia y disponibilidad de las relaciones simples para recombinarlas. Cuando la misma división es repetida muchas veces, las unidades adquieren identidad propia.

La rigidez de las palabras se asocia a la de las clasificaciones, lo que conduce también a la rigidez en la manera de encarar las cosas.

A fin de evitarla en las palabras, se puede pensar en términos de imágenes visuales y no usar aquéllas de manera alguna. Lamentablemente pocas personas piensan visualmente y no todas las situaciones pueden ser analizadas por medio de imágenes visuales; no obstante se estima que este modo de pensar tiene una fluidez y plasticidad que las palabras nunca podrán alcanzar, a pesar de que a veces las imágenes visuales pueden provocar dificultades de expresión verbal. El lenguaje visual del pensamiento usa líneas, diagramas, colores, gráficos y muchos otros medios a fin de ilustrar relaciones que serían difícilmente descritas en un lenguaje simple.

Uno de los recursos utilizados para desarrollar el pensamiento creador, o sea, motivar al individuo para que establezca nuevas relaciones entre los conceptos, es el de descomponer las partes menores de un problema y recombinarlas en nuevas unidades mayores.

El número de maneras diferentes de ver las cosas es limitado generalmente por la rigidez de las unidades descritas de que se dispone y por el número de relaciones preestablecidas. En cuanto al repertorio de las relaciones

más originales, depende de las líneas de división.

Naturalmente, el empleo del pensamiento indirecto y de las soluciones también indirectas de los problemas, dependerá del cuadro de la situación y del hecho de transferir el centro de interés hacia partes de menor importancia.

Barron, expresa su concepto acerca de la personalidad creadora del modo siguiente: "*es aquella que está siempre pronta a abandonar clasificaciones antiguas y a comprender la vida, particularmente la suya, es rica en nuevas posibilidades.*"⁴¹

La producción creadora se caracteriza por la originalidad, adecuación y transformación en combinaciones variadas; a través del proceso de condensación, los conceptos polares de la simplicidad y la complejidad se unifican.

LA MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE

Las formas creativas del aprendizaje poseen un poder de motivación intrínseco que hace necesarias la aplicación y repetición de premios y castigos. Si los profesores mantienen vivos los procesos creativos de sus alumnos y los guían con sensibilidad, se conseguirá una motivación y rendimiento elevados.

Las investigaciones en el campo de la psicología social de autores como Lewin, K. (1947), o Torrance, E.P. (1976), han demostrado que normalmente se pueden perfeccionar toda clase de actividades humanas, incrementar el rendimiento en el aprendizaje y mejorar una conducta por medio del aumento o disminución de la motivación en forma de presiones externas. Sin embargo, tales mejoras resultan en general provisionales. No obstante, la mayoría de las personas identifican casi siempre la motivación con la presión externa.

Se ha observado igualmente, que muchos sujetos, apenas si responden a la presión externa, sea ésta en forma de premio o de castigo. Aun cuando el

⁴¹ Barron, F., 1976, p. 105

premio o el castigo tengan éxito temporalmente, no proporcionan el estímulo interno necesario para una motivación y un rendimiento continuados. Una motivación de este tipo dura poco y exige una continua renovación. El estímulo y el interés interiores, nacidos de los modos creativos de aprendizaje, hacen innecesaria la repetición de premios y castigos. Si bien los premios resultan menos fortuitos como motivadores que el castigo, tanto el uno como el otro, siguen siendo bastante impredecibles cuando se trata de motivar el aprendizaje. En otro de sus trabajos, Torrance, E.P. (1970), trató de demostrar que los alumnos con problemas de aprendizaje escolar pueden motivarse de las siguientes maneras:

- dándoles la oportunidad de emplear lo que aprenden como herramientas para discurrir y para la resolución de problemas.
- facilitándoles la posibilidad de que puedan comunicar lo que aprenden.
- mostrando más interés en lo que han aprendido que en las calificaciones obtenidas.
- proponiéndoles tareas de aprendizaje que ofrezcan una dificultad adecuada al nivel de que se trate.
- proporcionándoles la ocasión de emplear sus mejores habilidades.
- dándoles la oportunidad de aprender del modo que prefieran.
- reconociendo y recompensando las distintas clases de méritos.
- y proporcionando una finalidad y significado auténticos a las experiencias de aprendizaje.

Myers, R.E. (1986), trata de encontrar fundamento a la fuerza motivadora de los modos creativos de aprendizaje y dice que esto se puede explicar basándose en la evidencia existente de la importancia de las necesidades cognoscitivas y estéticas del hombre. Se admite generalmente, que el hombre es un ser inquisitivo, explorador, que no puede mantener inactivo su espíritu. Parece incapaz de abstenerse de curiosear en las cosas, y necesita dar vueltas a

las ideas en su mente, experimentar nuevas combinaciones, buscar nuevas relaciones y esforzarse por obtener nuevas nociones. Todo ello es consecuencia del poder de las necesidades cognoscitivas del hombre, de su necesidad de saber y de descubrir. El impulso estético del hombre es casi tan imperioso como el cognoscitivo. La búsqueda de la belleza no siempre se expresa en un cuadro o en una sonata. Maslow, A. (1973), señala que aprendió de un joven atleta a considerar un salto perfecto tan estético como un soneto, y que podía contemplarse bajo el mismo espíritu de creatividad y de dificultad vencida. De un ama de casa aprendió que una sopa de primera calidad es más estética y representa un nivel superior de logro que un cuadro de poca calidad.

Se podría objetar que la psicología del estímulo- respuesta, con sus premios y castigos, plantea de hecho, obstáculos al tipo auténtico de motivación que desemboca en el aprendizaje autoiniciado y sostenido. Normalmente, la motivación del rendimiento por medio de premios y castigos externos es en realidad una motivación mediante el miedo. Se emplea tanta energía en sobreponerse al temor, y el aprendizaje consiguiente requiere un esfuerzo tan costoso, que es imposible mantener la motivación con vistas a un aprendizaje continuado. El adiestramiento que parece necesario en buena parte del aprendizaje estímulo- respuesta y del refuerzo apropiado de las respuestas deseadas, resulta a menudo tan monótono que se obtienen unos efectos similares a los que suelen acompañar a la fatiga y al agotamiento. Muchos alumnos consideran este aprendizaje como una molestia inútil. Hay una falta de interés intrínseco. Con frecuencia el aprendizaje del tipo estímulo- respuesta requiere una aceptación ciega de costumbres y tradiciones, un conformismo y una imitación acrítica de los grandes contemporáneos, una sujeción a la autoridad y a los libros, y una servidumbre a los detalles sin prestar atención a la capacidad de organizar y sistematizar la información adquirida. Este tipo de aprendizaje reserva poca energía para un aprendizaje continuado. No hay que

extrañarse, por tanto, de que premios y castigos externos tengan que ser aplicados una y otra vez para poder llevar adelante los procesos de aprendizaje y rendimiento.

Un proceso más simple y natural es el del aprendizaje creativo. En la base del proceso creativo mismo, se encuentran motivaciones humanas muy vigorosas y saludables. Dichas motivaciones están preparadas para activarse en cualquier individuo razonablemente sano. Siempre que las actividades de aprendizaje ofrezcan una oportunidad razonable de satisfacer tales motivaciones, normalmente se llevará a cabo un aprendizaje lleno de satisfacción.

A lo largo de la historia de la educación se han ensayado y descrito métodos que presentan modalidades de motivación intrínseca. Los elementos básicos que constituyen tales métodos pueden observarse en los esfuerzos de los alumnos para aprender antes de recibir instrucción alguna. De hecho, Binet, dice que *"todos o casi todos los alumnos, antes de recibir instrucción, muestran afición por el canto, el dibujo, la narración de cuentos, la invención y manipulación de objetos, moviéndolos de un lado a otro y sirviéndose de ellos para construir otros."*⁴² Alentó a los educadores a que buscaran sus bases educativas en tales "actividades naturales" y para que aprovecharan "la delantera tomada a la naturaleza". La naturaleza proporciona la actividad y el profesor interviene solamente para dirigirla.

Froebel, sugirió también que los profesores tomaran ejemplo de las primeras actividades infantiles de aprendizaje. Los alentó a *"tratar de comprender la primera actividad infantil del niño; el impulso hacia una actividad espontánea y personal; estimular la tendencia hacia la cultura personal y la autoinstrucción a*

⁴² Ver Torrance, E. P. y Myers, R. E., 1986, p. 289

través de la pronta formación, la auto-observación y el autoexamen."⁴³ Freinet, C. (1977), piensa de la misma manera, cuando se refiere a la enseñanza del dibujo con sus métodos naturales. Froebel considera que el conocimiento o el sentimiento y la voluntad, son las tres actividades del espíritu y sostiene que las actividades personales del niño constituyen una buena guía para la clase de estímulo y práctica educativa requeridos. Observó que la diferenciación de sonidos constituye una de las primeras muestras de interés del niño, y sostuvo que la instrucción musical representaba uno de los medios más eficaces de educación infantil. De modo similar, dió especial énfasis a la importancia del sonido y el movimiento rítmico en el desarrollo cognoscitivo, al cultivo de la belleza en sonido y movimiento, y al empleo de las manos del niño en modelado, diseño, dibujo y pintura. Pensaba que nada es más contrario a la naturaleza que prohibirle al niño la utilización de la manos. En consecuencia, sus métodos educativos usaban en gran medida las manos infantiles para fijar la atención de los niños y para relacionar entre sí toda la instrucción que éstos recibían. De hecho, puso de relieve la total implicación del cuerpo, la mente y el espíritu infantiles.

Uno de los primeros educadores americanos, Forbush, resaltó la importancia de los fuertes instintos lúdicos del niño como punto de partida para el método educativo. Sostenía que " *el juego es el modo natural que tiene el niño de conocer las cosas. En la actualidad se aprecia un renovado interés por el papel que desempeña el juego en la promoción del desarrollo cognoscitivo infantil.*"⁴⁴

Lieberman, N. (1967), sugería recientemente que la actividad lúdica podía ser también importante en el desarrollo cognoscitivo de los adolescentes.

Quizá lo más destacado de las experiencias de aprendizaje automotivado

⁴³ Froebel, F., en Curtis, J.; Demos, G. y Torrance, E. P., 1976, p. 234

⁴⁴ Forbush, W. B. en Torrance, E. P. y Myers, R. E., 1986

sea su carácter inacabado y abierto. Numerosas personalidades de notable creatividad han hecho observaciones sobre la importancia de la imperfección para motivar el rendimiento. Sahn, al razonar sobre su creatividad pictórica, describe su manera de atrapar imágenes de modo similar a como algunos inventores capturan las ideas; explica que tales imágenes no son perfectas y dice: "*si fueran imágenes perfectas, pienso que perdería todo interés por ellas.*"⁴⁵ Para él, el mayor aliciente de la pintura es el sentido de exploración y de descubrimiento.

Un alumno puede encontrar fuera del centro la imperfección que motive su rendimiento, o puede hallarla en el aula. Tal imperfección puede apreciarse en cuadros, cuentos, objetos pedagógicos, en situaciones conductuales del aula o en secuencias estructurales de actividades de aprendizaje.

Flanagan, considera también, que cuanto más participemos en actos creativos, sean personales o ajenos, tanto más viviremos, y todo lo que hace vivir más intensamente a una persona facilita con toda seguridad un rendimiento creativo.

Las producciones creativas de un sujeto también parecen estimular a otros a realizar esfuerzos similares.

⁴⁵ Sahn, B. en Torrance, E. P. y Myers, R. E., 1986, p. 367

OBSTACULOS Y BLOQUEOS DE LA CREATIVIDAD

Los bloqueos que imposibilitan la creatividad tienen diversos orígenes y no existe una fórmula mágica para combatirlos; lo esencial es mantener una actitud positiva, basada en el autoanálisis y en el deseo de superarlos.

Al analizar el bloqueo que nos afecta, convendría situarlo en el contexto que le pertenezca, es decir según sea un bloqueo perceptual, cultural o psicológico.

El creador con dificultades, debe pensar que esos bloqueos yacen en su propia mente. Una vez localizados y definidos, se deben abordar con decisión y sobre todo tenerlos presentes. Todos debemos conocer nuestros propios bloqueos; así como dice Simberg, *"la única manera de superar los obstáculos a la creatividad es tener conciencia de ellos."*⁴⁶

A cada uno de los parámetros de la creatividad podrían añadirse determinados obstáculos. Así se podrían indicar (consultando la respectiva especialidad) por ejemplo obstáculos condicionados por la socialización, relativos a las motivaciones, los dependientes de la personalidad, los referidos a la percepción, los métodos condicionados por el ambiente, el grupo, la organización o la cultura. Deberán tenerse en cuenta, por lo tanto, las dependencias y coincidencias mutuas. Por todo ello, Simberg distingue entre bloqueos "perceptuales", "culturales" y "emocionales".

BLOQUEOS COGNOSCITIVOS:

Se trata en general, de dificultades con algunas aptitudes intelectuales, que impiden hallar nuevas soluciones. La forma más evidente de las barreras

⁴⁶ Simberg, A. L., en Davis, G. A, y Scott, J. A., 1980, p. 40

cognoscitivas son los bloqueos referentes a la percepción.

Schober y Rentschler consideran que *"los órganos de nuestros sentidos tienen la tarea de establecer el contacto con el mundo exterior. Transmiten sus informaciones a una central ubicada en el cerebro, que las ordena y evalúa. Como en todo sistema técnico de transmisión y evaluación de datos, también en la elaboración de señales en el organismo humano se producen errores. Pueden originarse en la distorsión del mensaje transmitido a las redes nerviosas, pero también en señales perturbadoras que aparecen en la red misma o en la central de transmisión. Tales perturbaciones son, en principio inevitables."*⁴⁷

Los bloqueos más conocidos son los siguientes:

- Las ilusiones geométricas-ópticas.
- La ambigüedad de la tercera dimensión.
- La sujeción funcional.
- La fijación del modo de solucionar.
- Las fases "si - entonces".
- Las "teorías dominantes"

Los bloqueos perceptivos obstaculizan el camino de acceso al problema, impidiéndonos verlo en toda su dimensión. Tienen que ver con nuestra forma de plantear los problemas, nuestros desvíos y prejuicios, deformaciones actitudinales en el proceder y no saber romper, con una actitud de inercia deformadora, para entrar en una dinámica de búsqueda divergente, liberada de todo tipo de prejuicios.

En líneas generales, podríamos describir los bloqueos percpetuales como si tuviéramos solamente un sistema mental o una predisposición a ver la situación de una determinada manera por más que la examinemos concienzudamente,

⁴⁷ Schober, M. y Rentschler, I., en Sikora, J., 1979, p.5

Simberg, A. L. (1910), nos da algunos ejemplos de bloqueos perceptuales:

1- Dificultad para aislar el problema: En la totalidad del contexto de un problema, sucede con demasiada frecuencia, que nos obsesionamos con un aspecto parcial del mismo, fenómeno que nos impide poder ver el problema en su totalidad. Esto se produce de manera especial cuando por cansancio o fatiga, el umbral de percepción es menos sensible.

2- Dificultad por la limitación del problema: Este bloqueo ocurre principalmente por la incapacidad de ver el problema situado en la totalidad de su ámbito por la limitada información que se nos proporciona. En las investigaciones, a veces, se delimita tanto el planteamiento, que se llega a ignorar el efecto de las variables sobre otras de tipo general. La incapacidad de ver el problema expresada en términos distintos llega a bloquear la única vía de solución.

3- La incapacidad de definir términos: La comunicación dificulta, si ésta no responde a los mismos códigos de los interlocutores o por la misma razón no se produce la comunicación si hay dificultades en la expresión de parte del emisor, o incompreensión de parte del receptor. Si no se comprende un problema, no se podrá trabajar en el mismo.

4- Incapacidad sensorial, parcial, en la observación: Entendiendo la observación como posibilidad de utilización de otras dimensiones y no solamente la de la vista, la podremos aplicar para que nos ayude en la solución de problemas. La utilización del oído o el tacto, pueden ser determinantes para solucionar casos específicos.

Se habla de muchos sentidos y no sólo de cinco. Se sostiene que muchos de éstos, primariamente internos, explican los tipos de experiencias que hoy llamamos "corazonadas", "premoniciones", etc.

5- Dificultad en la percepción de relaciones remotas: Poder ver las reacciones remotas, significa la capacidad de ver diferentes objetos o situaciones, o incluso problemas, y tratar de descubrir qué es lo que tienen en común. No es en todos

los casos una semejanza física. Puede tratarse simplemente de una relación, encontrar similitudes funcionales en una situación que puedan aplicarse en otra. Esto es, la capacidad de formar y transferir conceptos. Es en realidad el nudo de todo el proceso de aprendizaje. Significa la capacidad de ver una solución en un área y además de poder ver su aplicación en otras áreas.

6- *Aceptación de lo obvio*: La rutina perceptiva diaria, nos dificulta la posibilidad de ver críticamente aquello que estamos habituados a ver y aceptar como obvio. Aceptamos la verdad de lo aparente sin dudar. Fromm, E. (1960), dice que creatividad es "saber ver", porque en realidad conceptualizamos, sin llegar a observar lo que nos rodea, tal vez por exclusión de imágenes consideradas como rumores que pueden distorsionar nuestra concentración, o por desinterés. Es evidente que una actitud creativa, nos obliga hacia una atención perceptiva que nos puede dar la clave de la solución de problemas.

7- *Incapacidad de distinguir entre causa y efecto*: En las prácticas creativas se debe aprender a no precipitar las conclusiones en cuanto a la causalidad. Es necesario analizar antes las partes, para poder establecer dichas relaciones. Esta dificultad entorpece la posibilidad de llegar a la solución de problemas, si no somos capaces de entenderla. Si en un efecto a corregir no sabemos establecer la relación que existe con sus causas, supondrá un impedimento tal, que no encontraremos nunca la solución al problema.

BLOQUEOS SOCIOCULTURALES

El conformismo exige que el individuo actúe de una determinada manera por hábito o costumbre.

En la sociedad existen unas reglas de conducta, de pensamiento y de acción. El individuo que no se somete a dichas reglas, se le considera un inconformista. La creatividad exige que los hábitos y costumbres sean desafiados, cuestionados, criticados, y si fuera necesario, cambiados.

Las estructuras sociales son muy resistentes al cambio y se corre el peligro de ser rechazado por ellas, si su reto no se hace inteligentemente. Esto requiere una gran dosis de coraje y una gran dosis de seguridad en lo que se hace (sin fanatismos), para mantenerse en actitud de lucha.

Algunos de estos bloqueos pueden ser: adaptación a las estructuras, condicionantes verbales, educación de la sumisión, competencia y cooperación, sobrevaloración de la razón, inflexibilidad, exceso o defecto de conocimientos, orientación hacia el éxito, desestimación de la fantasía, sobrevaloración del rol sexual, fanatismos ideológicos y presencia humana.

- Adaptación a las estructuras: Mantenerse en actitud diferente a la establecida no es una postura cómoda, sin embargo, muchas de nuestras acciones de rutina no son realmente necesarias para la conformidad.

Sociedad y cultura se avienen en este punto, tratando de establecer pautas o normas de comportamiento. De esta manera fijan, limitan determinados comportamientos a unos modelos estimados socialmente, desestimando y desvalorizando otros. La sociedad, por su parte, presiona hacia el conformismo y aceptación de tales pautas "de normalidad". A la mayoría de la gente no le gusta destacar en conductas desestimadas. Incluso, esta adaptación y hasta exigencia de normas, brota de nosotros mismos. La necesidad de conformidad se manifiesta en la seguridad que no da el orden y las normas; el ambiente conocido y las condiciones repetidas nos relajan. Lo desconocido sobrecoge, inquieta, inhibe, a quien no tiene en sí el dinamismo para superarlo. La persona creativa lo busca, la conformidad lo rechaza. Aquí tenemos la primera polaridad.

La sociedad presiona hacia el conformismo, hacia la uniformidad, hacia el orden, porque nos falta el arranque y valor de enfrentarnos a lo nuevo.

Hallman, da preponderancia a este bloqueo al situarlo como el primero, por sus ramificaciones y alcances a los que puede dar lugar. Así dice que *"las presiones conformistas son quizás las mayores inhibidoras de las respuestas"*

creativas. Estas presiones pueden tomar la forma de objetivos y actividades elegidos por el maestro, o rutinas y tests estandarizados o de un plan de estudios inflexible."⁴⁸

Pero la marca de estos bloqueos se interna tanto en nosotros que condiciona nuestro propio pensamiento. Cada uno de nosotros establece unas pautas a su pensamiento, que hace que ni siquiera se plantee determinadas soluciones porque no entran en el marco de lo admitido socialmente. Otras veces consistirá en ponerse límites y barreras mentales o perceptivas, que en realidad no vienen dadas en el problema o planteamiento. Estas limitaciones mentales pueden ser superadas fácilmente por la educación.

- Condicionamientos verbales: En el planteamiento de la búsqueda creativa, se puede producir el bloqueo por algún condicionante verbal que frena el proceso al plantearse como paradoja de lo que buscamos. Se hace necesario diferir el juicio sobre el vocablo que nos interrumpe para que después de terminado el proceso, buscar adaptaciones de los resultados hacia ese componente, que aunque contrario en su posición, debe jugar un papel importante en los resultados totales.

Cuando utilizamos el juicio, no podemos también ser creativos. Debemos entender que el juicio tiene mucha importancia, pero el juicio tiene su lugar, después, no durante el período en que estamos tratando de encontrar ideas.

- La educación de la sumisión: El individuo que acepta el código de la sumisión, que no cuestiona los métodos, procedimientos, materiales y personales, no hará ningún descubrimiento, seguirá sin ser creativo.

La curiosidad es un factor muy importante en la creatividad y como consecuencia debe estimularse. Curtice, afirma que *"los hombres de ciencia y los ingenieros, poseen lo que yo llamo una mente inquisitiva. Este tipo de mentalidad"*

⁴⁸ Hallman, R. J. en Davis, G. A. y Scott, J. A., 1980, p. 56

*no está nunca satisfecha con las cosas tal como son. Siempre está buscando la manera de hacer las cosas mejor. Supone que todo puede mejorarse.*⁴⁹

Preocuparnos de las formas de educación que nos obligan a ser sumisos a ellas en el momento de hacer preguntas, es privarnos de la información necesaria. Puede llegar a significar la diferencia entre solucionar un problema y no solucionarlo por falta de información.

- La competencia y la cooperación: La cooperación puede resultar un inconveniente en el mundo de las ideas. Cuando se trabaja a nivel de cooperación, se suelen moderar las ideas creativas para adecuarlas al pensamiento de la organización, objeto de la cooperación.

El afán competitivo puede llevar al sujeto a perder de vista sus objetivos.

Como consecuencia de la importancia que se otorga, ya sea a la competencia, ya a la cooperación, el individuo tiende a confiar menos en su propia iniciativa, recursos y creatividad. Parecen sentir que están en una carrera contra alguna persona o que deben cooperar para mantener sus trabajos. Cualquiera de las dos actitudes llevada al extremo, conduce a un estancamiento de las ideas.

- Sobrevaloración de la razón: Cuando la sociedad sobrevalora el "razonamiento lógico" y la retención de conocimientos por encima de la divergencia y del poder imaginativo, está bloqueando la creatividad. Tanto en la selección de personal para puestos de trabajo, como por motivos de estudio o becas, se recurre a los tests de inteligencia como predictores del éxito. El éxito, tanto profesional como académico, está condicionado por la complejidad personal y los factores aptitudinales pueden llegar a explicar una mínima parte del resultado. Sin embargo, se siguen utilizando y creyendo en ellos, cuando ya tenemos suficientes investigaciones como para mostrar que puede depender

⁴⁹ Curtice, H. en Davis, G. A. y Scott, J. A., 1980, p. 67

tanto de factores ligados a la creatividad como a los meramente intelectuales. Torrance, E.P., (1970), ha demostrado que igual rendimiento académico sacaban los alumnos inteligentes que los muy creativos. A nivel de éxito profesional, si hemos de inclinarnos por la inteligencia o la creatividad, ésta justificará más situaciones que aquélla.

Ya Ribot, T.H., (1901) dijo que a medida que se iba desarrollando el razonamiento disminuía la imaginación, sofocada por aquél. Mientras la sociedad no introduzca la creatividad en su jerarquía de valores, dándole una consideración al menos semejante a la que hoy asigna su inteligencia, seguirá bloqueada. No es fácil superar este tipo de bloqueos, que están por encima de las personas concretas, e incluso de ideologías. Pero corresponde a la pedagogía el hacer de "levadura", para transformar a la sociedad en este sentido. ¿Qué orientadores escolares o profesionales la han tenido en cuenta al hacer sus informes?. Pero sí está en nuestras manos el potenciar en los centros de formación, donde psicólogos, pedagogos, sociólogos y profesores, buscan información y técnicas para aplicarlas en su cometido social.

No se pretende restar valor a las facultades intelectuales, sino dárselo a las potencialidades y actitudes divergentes.

- Inflexibilidad: Todos hemos tenido la experiencia de obstinarnos con nuestras ideas, condición por otra parte, loable en el ámbito de la creatividad. Sin embargo, puede suceder que sacrifiquemos resultados por un excesivo afán de mantener nuestras ideas contra las de los demás.

Otra incapacidad creativa, la produce la imposibilidad de establecer relaciones entre las ideas que deseamos materializar y las propias dificultades o condicionantes técnicos o materiales. El individuo que sólo vé su punto de vista y ningún otro, se encontrará sin duda en grandes dificultades al llegar a proponerse soluciones.

- Exceso de conocimiento: Probablemente la parte más reconocida del

bloqueo, sea la de tener escasos conocimientos. Pero la mayoría de nosotros, pocas veces reflexionamos sobre el hecho de que tener demasiados conocimientos, puede ser un obstáculo igualmente devastador.

Cuando uno se convierte en un "experto", suele aparecer una cierta actitud de "sistema" que le hace pensar que él posee todas las respuestas. Esto puede hallarse en muchas organizaciones que tienen un individuo con una gran carga de educación en un terreno especializado, limitado. Cuando nos topamos con uno de tales expertos, es muy difícil hablar con él respecto a su propio campo, pues parece que nadie sabe tanto como él. Cuando tratamos de hablarle, sobre cualquier otra cosa, vemos que ésto es imposible, dado que es un especialista sólo en ese terreno. No se siente competente para hablar sobre ninguna otra cosa. Por lo tanto, nos resulta directamente imposible comunicarnos con él.

- Orientación hacia el éxito: Está muy ligada a la formación en la competencia. Nuestra sociedad, sobrevalora el éxito o triunfo sobre los demás, más que la propia satisfacción. No es que sea negativo el hecho de querer triunfar, sino el centrarlo como objetivo primordial. El "éxito académico", centrado en la memorización de los contenidos, puede resultar bloqueante para el ejercicio de la creatividad. Torrance, afirma sobre ésto que " *la orientación hacia el éxito, cuando se la recalca demasiado, va en detrimento del crecimiento creativo, porque el aprendizaje de la creatividad supone experimentar, correr riesgos, tener errores y corregirlos.*"⁵⁰

- Desestimación de la fantasía: La especulación ha sido siempre la precursora de la invención. La mayoría de los nuevos productos fueron en algún momento simplemente el deseo, la fantasía, las ensoñaciones quizá de una mente activa e imaginativa. Nuestra cultura, sin embargo, no perdona las

⁵⁰ Torrance, E. P. en Davis, G. A. y Scott, J. A., 1980, p. 89

ensoñaciones. Se las considera en sí, como una pérdida de tiempo.

Por otra parte, a causa de la insistencia cultural de parecer siempre ocupados, la persona que se sienta a pensar se siente incómoda ante las que observan la escena. Ante la deliberación de cualquier problema, todos hemos tenido ocasión de escuchar "seamos realistas", pero nunca se ha oído lo contrario, es decir "seamos fantasiosos", o "seamos imaginativos". Esto supone anteponer los pensamientos convergentes a los divergentes.

- Sobrevaloración del rol sexual: Para Torrance, es un gran inconveniente la educación fundada en una marcada diferenciación de los dos sexos. Así dice: "*una importancia exagerada o desplazada sobre la función del sexo, comporta unas pérdidas sobre la capacidad creativa de ambos sexos.*"⁵¹

Nuestra cultura ha polarizado una vez más dos rasgos que resultan fundamentales para la comprensión de la creatividad, es decir, la sensibilidad y la independencia. En tanto que atribuye el primero a la mujer, como cualidad femenina, y considera la independencia como un valor masculino. ¿Por qué no desarrollar por igual la sensibilidad a lo artístico en el hombre y la libertad y valores científicos en la mujer?. Si ha habido más científicos varones, no podemos atribuirlo a un mayor grado de intelectualidad ni de creatividad, sino a unos roles asignados por la sociedad a unos y otros.

En los ejemplos que propone Torrance, los niños sobresalen en la mejora de producto cuando se trata de estímulos, que se les vienen ofreciendo como distintivo de su sexo (camión de bomberos). Las niñas por el contrario, se muestran superiores en el juego de enfermeras. Cada grupo opone resistencia a trabajar con el juguete del sexo contrario. Esta conciencia tan marcada de diferenciación no brota de ellos mismos, sino de la cultura y sociedad. Es lo que Torrance define como "bloqueo cultural a la creatividad."

⁵¹ Torrance, E. P., 1977, p. 104

- Fanatismos ideológicos: Una estrecha identificación con una determinada ideología, sea ésta religiosa, política o artística, condiciona la creatividad obligándola a ceñirse en el contexto de dicha ideología. Al reducir las inquietudes del pensamiento hacia una idea condicionada, nos limitamos la libertad en dicho pensamiento y en las ideas.

Del sujeto que se aferra a una ideología limitando su acción, podríamos decir, que la mayor parte de las veces, no es un verdadero investigador, innovador o personas de ricas vivencias artísticas, sino que son personas dominadas por una ideología o forma convergente de ver las cosas. Para Matusek, toda ideología, *"bloquea la búsqueda y descubrimiento de nuevas soluciones, debido a su tendencia al aislamiento, a la dependencia de una autoridad y a la paralización de la agresividad."*⁵²

A esta confianza, se ha de añadir la fé en nuestra razón y lógica, más que en nuestro instinto o presentimiento. La premonición emocional se considera una categoría inferior a lo que nos dictamina la fría razón. La sensibilidad emocional es postergada al razonamiento.

La poca estima social que se tiene del "fantasear", cuando muchos de los adelantos o comodidades que hoy disfrutamos fueron en su día un mero ideal, sueño o fantasía de quienes lo imaginaron.

Uno de los condicionantes específicos de nuestro tiempo, que no dan oportunidad a la creatividad, es el "ocupacionalismo" y el ir contra reloj en nuestra vida ajetreada entre la casa y el trabajo. Las tareas mecánicas o metódicas dejan poco margen a la libre ideación y cuando en el tiempo de ocio se pueden explayar nuestras potencialidades creativas, éste queda diluido en los desplazamientos, en el pluriempleo y en los compromisos sociales. Refiriéndose a este bloqueo, dice Vervalin que *"éstas son barreras relacionadas con la*

⁵² Matusek, P., 1977, pp. 163-164

*especialidad laboral u ocupación, y suponen moldes estereotipados de hábitos, percepción, juicio, motivación y otros factores relacionados con la elección de la ocupación y cómo se practica.*⁵³

Presencia humana: Se dá con demasiada frecuencia el bloqueo creativo, por el simple hecho de encontrarse el creador en presencia de alguien. Este fenómeno se produce de manera casi generalizada en el mundo de la creación artística.

Tal vez ésto se deba a que el artista o el creador, se encuentra en la necesidad de mantener una comunicación y atención con el interlocutor que no le permite asentarse mentalmente en el proceso creador, sobre todo si se encuentra en aquéllas etapas que según Poincarè, estructura en cuatro fases: preparación, incubación, momento de iluminación y verificación.⁵⁴ En esta última fase, podría permitirse la presencia, si la verificación no contiene exigencias de los otros momentos o fases.

BLOQUEOS PSICOLOGICOS

Son muchas las actitudes personales frente a la vida que ocasionan diversidad de bloqueos, fundamentalmente de carácter emocional. Estos bloqueos a la creatividad están dentro de nosotros mismos.

Las emociones y la razón, parece ser que no son compatibles; así Simberg, dice que "*cuando la emoción está en su punto máximo, el intelecto estará probablemente en el mínimo.*"⁵⁵ No todas las emociones afectan al individuo por igual; pues las hay con distintos grados de intensidad y como

⁵³ Vervalin, C.H., en Davis, G.A. y Scott, J.A., 1980, p. 48

⁵⁴ Poincaré, H., en Ulmann, G., 1972, p. 29

⁵⁵ Simberg, A. L., en Davis, G. A. y Scott, J. A., 1980, p.135

consecuencia, unas más inhibidas que otras.

En la raíz de la mayoría de los bloqueos emocionales posiblemente esté la inseguridad.

De todas maneras y cualquiera que sea la causa, los efectos pueden ser tan dañinos como los ocasionados por los bloqueos perceptuales y culturales.

Todos los individuos se sienten inseguros hasta cierto punto. Lo importante es tener en cuenta que una gran parte de la inseguridad es injustificada. La mayoría de la gente, siente por lo menos un poco de miedo al tener que enfrentarse a una nueva obligación o a una situación nueva. Pero ocurre que al final, la mayoría de las personas afrontan el desafío con resultados satisfactorios. Sin embargo, los temores y ansiedades que acompañan a las nuevas situaciones son a veces suficientes para bloquear la creatividad.

Los bloqueos emocionales más frecuentes son: el miedo a los errores, aferrarse a las primeras ideas, la inseguridad, la pérdida de interés en la verificación, la urgencia para el triunfo, las alteraciones emocionales, las carencias motivacionales, la ausencia de reconocimiento, la rigidez psicológica, y la creación consciente.

- El miedo a los errores: es el temor a las equivocaciones, y tiene una etiología educativa, es decir parte de las estructuras escolares. En el colegio aprendemos a tener miedo a las equivocaciones, a los errores.

Osborn, A.F. (1971), consciente de este bloqueo, trató de eliminarlo suspendiendo el juicio y dando rienda suelta a las ideas, por más extravagantes que pudieran parecer. Así pretendía desinhibir de un condicionante tan fuerte y universal como es el temor a decir determinadas cosas. La conciencia que tenemos de los demás, es decir, lo que piensan los demás de nosotros, pesa más que nuestra firmeza. Las personas han ido desarrollando su personalidad en función de lo que piensan los otros; así al entrever la posibilidad de fracaso o riesgo de que nuestra consideración se menoscabe, se retrae sobre sí misma.

- Aferrarse a las primeras ideas: estos bloqueos se producen generalmente por las presiones que directa o indirectamente sufre el creador. Al sentirse presionado, se aferrará a la primera idea que se le ocurra por razones de tiempo.

Las buenas ideas aparecen cuando hay una familiarización con el trabajo. Hay que dejar rienda suelta a las ideas que afloran y compararlas, valorarlas, para seleccionar una y madurarla. Nunca hay que detenerse ante el primer obstáculo ni ante la primera solución.

Las primeras ideas que le vienen al creador de un campo nuevo, del que su mente está virgen y contra las que no tiene prejuicios, suelen recibirse como punto de referencia. Las que vienen después se contrastarán con las que ya tiene, sufriendo la "crítica" de las primeras. El bloqueo no está en esto, sino en aferrarse a las primeras ideas como las realmente buenas. El sujeto, puede dejar de seguir buscando, porque cree haber encontrado ya lo que pretendía. También será pernicioso el juzgar otras ideas posteriores por los criterios de las primeras. Cuando se buscan soluciones, éstas no suelen venir al principio.

- Inseguridad: la inseguridad en sí misma es una reacción o sentimiento psicológico que afecta de forma negativa a los procesos creativos.

Todo el mundo tiene deseo de seguridad, pero una superpreocupación puede situar al individuo en una neurosis.

La persona creativa se lanza a lo desconocido, a lo inseguro, desafía el riesgo. La postura contraria es la de aquél que desconfía de sí, y se encierra en lo conocido por miedo a perderlo. Rogers, C., (1975), postula la seguridad psicológica como condición interna de creatividad y de autorrealización. El sentimiento de dependencia y del qué dirán coarta la libre expresión.

Para Simberg, *"en la raíz de la mayoría de los bloqueos emocionales*

*posiblemente esté la inseguridad, ya sea en el trabajo, ya en otros aspectos.*⁵⁶

Esta necesidad de seguridad le llevará a aferrarse a lo conocido y desechar lo nuevo. Por ello surge la siguiente contradicción: ¿Cómo puede desarrollar nuevas ideas quien rehúye lo nuevo y se aferra a lo conocido.?

- Pérdida de interés en la verificación: el aspecto más atractivo e interesante, sobre todo, para aquél sujeto que se encuentra sumido en una actividad creativa continuada, es el principio de los proyectos, la búsqueda de ideas y hasta el hallazgo de las mismas. Lo que no resulta tan emocionante es el proceso de realización, materialización o verificación. Esta actitud puede dar al traste con las ideas, si no se materializan de alguna forma.

Un aspecto que podría resultar motivador, es aquél que la experiencia del creador indica, haciendo ver que durante el proceso de verificación se producen nuevos planteamientos y nuevas soluciones no previstas antes, para las que se requieren igualmente grandes dotes creativas.

- Urgencia para el triunfo: el afán de triunfo, no es en sí una dificultad para la creación, cuando ésta se busca al margen de los procesos creativos. Pero puede ser nocivo, cuando la única motivación que lleva al individuo a la actividad creativa sea el afán de triunfo. El éxito no siempre está cerca ni es fácil, salvo excepciones muy contadas. Es necesario tener paciencia y sobre todo no hacer del mismo el fundamento de nuestra búsqueda creativa.

Los procesos de la creación, requieren su madurez y su tiempo y se pueden hacer algunas cosas para ayudar al ritmo de la activación, pero nunca precipitar estos procesos, puesto que el sujeto incurriría en un estado de ansiedad que impediría o bloquearía la activación de los mismos.

De la Torre, afirma que *"el proceso de incubación no tiene una duración*

⁵⁶ Simberg, A. L., *op. cit.*, p. 135

*determinada. En algunos hallazgos ha durado años."*⁵⁷ Quien se deja guiar por un afán de rápido triunfo, de alguna manera está bloqueándose.

- Alteraciones emocionales: el temor y la desconfianza inhiben y dificultan, cuando el elemento dominante de las actividades que han de llevarnos a la creatividad es el temor. El temor ahoga toda espontaneidad. Temores, angustias, tensiones, preocupaciones de distinta índole a las creativas, etc., son alteraciones emocionales poco adecuadas para la verdadera creación. Según Allen, *"las tensiones, angustias y preocupaciones forman un trío estrechamente relacionado que roba muchas energías que, de otra manera, podrían emplearse en alguna forma de expresión creativa."*⁵⁸

Pocas alteraciones emocionales son estimulantes de la creatividad. El temor es una reacción específica ante el peligro conocido. La preocupación es una acción reiterativa que en lugar de resolver el problema, se repite una y otra vez. La angustia es el temor o congoja profunda ante una situación vaga o no definida plenamente.

Todas estas situaciones emocionales bloquean, en la medida en que acaparan la consciencia para predisponer al "yo" en la propia defensa o compasión. Estas mismas ideas las expresa Novaes, concentrando precisamente en estas alteraciones emocionales los demás bloqueos, así dice: *"todo bloqueo a la creatividad procede del miedo que el individuo tiene de sus emociones y de las necesidades instintivas de su yo profundo, y ello le conduce a adoptar una actitud constante de autodefensa y de la lucha contra los propios impulsos; debido a ello gasta mucha energía para controlar la realidad, lo cual le causa fatiga, ansiedad y*

⁵⁷ Torre, S. de la, 1982, p. 51

⁵⁸ Allen, M. S., 1967, p.89

*depresión.*⁵⁹

- Carencias motivacionales: en ocasiones, después de comenzado un proyecto, se pierde el interés por falta de constancia o de hábito. El aliciente de comenzar cosas nuevas nos atrae, pero si no existe un empuje en la posible monotonía para llegar al final, nos defrauda nuestra propia actitud. La falta de paz interior, perturba la conciencia y la receptividad. Los sentimientos de inferioridad, cuyas causas próximas podrían ser críticas duras o prematuras a nuestra labor, nuestros propios fracasos, ausencia de ciertas habilidades deseadas, falta de autodisciplina, etc, hacen fracasar un proyecto creativo.

- Ausencia de reconocimiento: el ámbito de la creatividad se mueve por un mar de inseguridades y de tanteos, de tal forma que aún después de encontrar soluciones no se tiene una verdadera noción del alcance de lo realizado. Se necesitan referencias o apoyos de tipo social que reconozcan nuestra aportación.

Es muy difícil para el creador (y ésto se puede afirmar a nivel general para todo el mundo de la creación artística) saberse colocar en una posición de equilibrio en cuanto a la calidad de las producciones.

Hay artistas con un exceso de narcisismo que se creen los más importantes del momento. Los hay acomplejados que creen lo contrario.

El problema aparece, cuando sabiendo objetivamente el creador, su posición en cuanto al nivel de calidad en sus producciones éstas no son reconocidas. Esta ausencia de reconocimiento se produce por diversas razones tales como intereses sociales, envidias, etc. Se hace muy difícil mantener un ritmo en la producción con todos estos impedimentos, si no hay otras razones más importantes que la sustenten.

MacMurray y Hamblen, estudian este bloqueo, considerando que el

⁵⁹ Novaes, M. H., 1973, p.56

personaje al que no se le reconoce su capacidad creativa, teniendo la necesidad de ser productivo, de liberar su energía creadora y de que le reconozcan, caerá en una situación conflictiva si no se le reconoce su capacidad provocándole una gran frustración.⁶⁰

- Rigidez psicológica: el problema que se plantea como obstáculo a la creatividad parte del inconsciente o del yo real, según los freudianos y otras escuelas.

El inconsciente es algo que no sólo no conocemos, sino que tenemos que conocer.

Roe, estudió la creatividad secundaria en científicos, llegando a la conclusión de que los sujetos que se dedican a la creatividad secundaria son personas rígidas, temerosas de su inconsciente.⁶¹

Las personas rígidas, que no pueden funcionar bien a nivel creativo, se esfuerzan por controlar sus emociones dando la impresión de ser frías. En estado normal suelen ser ordenadas, puntuales, sistemáticas y controladas. En términos de psicodinámica, se las puede describir como "nítidamente escindidas". Se trata pues, de una neurosis obsesivo-compulsiva. Para estas personas, lo nuevo les resulta amenazante. Temen sus emociones, sus impulsos instintivos más profundos, su yo más recóndito, todo lo cual reprime desesperadamente. Estos sujetos, al reprimir sus impulsos primarios, están renunciando a la creatividad, están cerrando las puertas al inconsciente que es la parte del pensamiento donde se originan los procesos creativos.

Según Maslow, *"de este inconsciente, de este ser más profundo, de esta porción de nosotros mismos, que generalmente tememos y que, por consiguiente tratamos de mantener bajo control, de todo ésto, proviene la capacidad de jugar,*

⁶⁰ MacMurry, F.D. y Hamblen, H.T., en Davis, G.A. y Scott, J.A., *op. cit.*

⁶¹ Roe, A., en Ulmann, *op. cit.*,

*disfrutar, fantasear, reír, holgazanear, ser espontáneo y lo que es más importante para el individuo, la creatividad.*⁶²

El obsesivo-compulsivo renuncia a la creatividad primaria a cambio de un orden y una seguridad, procura una buena adaptación, ser realista, tener sentido común, ser responsable.

Los procesos primarios difieren mucho de las leyes del sentido común. Convivir con el inconsciente, es vivir con la puerilidad, la fantasía, la imaginación, la satisfacción de los deseos, la "locura", en definitiva, tener la capacidad de una regresión al servicio del ego, como se define en términos psicoanalíticos.

El sujeto que se mueve en una creatividad primaria, no significa que tenga que ser un inconsciente total, un irresponsable en el que no se pueda confiar. Puede ser un individuo perfectamente integrado con un control del inconsciente y del consciente, según esté realizando una actividad creativa o se trate de ser razonable.

Para Maslow, *"una persona verdaderamente integrada puede ser primaria y secundaria a la vez, infantil y madura. Puede ser regresiva y luego volver a la realidad, y entonces es más controlada y crítica en sus respuestas."*⁶³

- Creación consciente: aceptando el hecho de que la creación parte del inconsciente, o al menos, de que es el estado en el que se dan las relaciones remotas, puede resultar incongruente y desafortunado, el tratar de producir respuestas creativas de manera razonada y consciente. Se puede incurrir en semejante trampa si el individuo está alerta ante el supuesto fenómeno o conociendo nuestro propio proceder, se evita el entrar en dicha dinámica creativa.

⁶² Maslow, A., 1982, p. 113

⁶³ Maslow, A., op. cit., p. 123

Cuando el artista mira su propia obra como un espectador cualquiera y encuentra en su apreciación resultados creativos, puede caer en el error de copiarse a sí mismo, tratando de repetir desde lo consciente los resultados estéticos, previo análisis razonado. Los resultados obtenidos con este procedimiento suelen carecer de interés, suelen ser trabajos en los que no subyacen experiencias emocionales, trabajos sin alma, aunque técnicamente estén resueltos con buena factura y correctamente.

II CAPITULO: ESTRATEGIAS PARA LA ESTIMULACION CREATIVA

II CAPITULO: ESTRATEGIAS PARA LA ESTIMULACION CREATIVA

La creatividad ha dejado de ser un fenómeno psicológico para convertirse en un hecho social. En todas las actividades se invoca la creatividad como alternativa profesional. La creatividad está latente en casi todas las personas, en mayor o menor grado. La riqueza de un país se valora en términos del potencial innovador.

Según Alexander, *"poco a poco, las gentes van dándose cuenta de que la fuerza principal de una nación no reside tanto en sus reservas de carbón, hierro o uranio, cuanto en la capacidad de sus jóvenes generaciones para la originalidad creadora. Pronto todos estaremos de acuerdo en que un pueblo sin creatividad estará condenado a la esclavitud."*¹

En la educación se está considerando un valor que ha de desarrollarse a través del curriculum escolar. Si consideramos seriamente su importancia, debemos plantearla en normas legales, en proyectos educativos, en programaciones. Debe formar parte de todos los objetivos de las materias curriculares traduciéndolas en tareas concretas.

Para Guilford, *"la educación creativa está dirigida a conformar personas, dotadas de iniciativa, plenas de recursos y confianza, listos para afrontar problemas*

¹ Alexander, F., 1960, p. 329

*personales, interpersonales o de cualquier índole."*²

Aceptando el valor social y educativo de la creatividad, es necesario instrumentar su desarrollo. El profesor debe procurar una formación adecuada a tales fines, no sólo se debe limitar a transmitir conocimientos, sino promover actitudes y valores, infundir estrategias y recursos, y distintas formas de hacer; debe tener conciencia de que según sea su actitud puede estimular o inhibir la creatividad.

Los planteamientos innovadores en cualquiera de los sectores de la educación han de pasar por la formación del profesorado, puesto que éste constituye por sí mismo un sistema coordinador, estructurador y orientador sin el cual sería casi imposible sistematizar la enseñanza.

S. de la Torre (1991), propone en este sentido un modelo que contiene cuatro dimensiones o enfoques de la actividad creativa, donde cada uno de ellos comprende otras tantas categorías: I) categorías didácticas, complejidad; II) contenido, ámbito de aplicación; III) modalidades del proceso; IV) nivel transformador. En estos apartados se recogen el factor de complejidad del recurso, la diversificación del estímulo, la modalidad del proceso y el nivel o meta definido.

METODOLOGIA CREATIVA, BASES TECNICAS

Casi todos los modelos para la enseñanza creativa reciben sus fundamentos de las teorías cognitiva y humanista. La psicología humanista hace hincapié en los procesos afectivos, en los sentimientos y actitudes, sin desestimar las estrategias y procesos cognitivos de aprendizaje.

Las teorías cognitivas insisten en procesos mentales como pensar, resolver

² Guilford, J.P., 1986, p. 22

problemas, indagar, llevar a cabo planteamientos heurísticos, con el supuesto de que condicionan la adquisición del conocimiento, la conformación de actitudes y acciones.

Según Wittock, *"los actuales modelos cognitivos de enseñanza heurística enfatizan la importancia de los procesos cognitivos y afectivos de los discentes, como mediadores de los efectos del entorno sobre el rendimiento del estudiante."*³ Desde esta perspectiva, la instrucción, diferente para cada individuo, induce a los alumnos a utilizar sus procesos de pensamiento y retención para generar estrategias, planes y representaciones mentales de ideas, hechos y conceptos. El aprendizaje implica una interacción entre el conocimiento, la memoria y la información. La instrucción es el proceso de inducción del alumno para construir tales interacciones. En tal sentido, se valdrá de la ejemplificación o modelos, de disensiones, observaciones, construcción de imágenes, analogías, inferencias y estrategias. Esto sería una enseñanza y aprendizaje creativos. Enseñar no consiste tanto en mostrar al alumno lo que desconoce, sino en crear situaciones problemáticas para que lo descubra y lo aprenda. Sobre esto afirma S. de la Torre que "el aprendizaje no es receptivo sino reconstructivo."⁴

Se desprende tanto de la concepción educativa de Dewey, como de las teorías psicológicas de Judd, Piaget, Bruner, Galperin, etc, que el desarrollo cognitivo está íntimamente ligado a la manipulación de objetos y a la actividad mental del sujeto. La "predisposición" del alumno hacia el aprendizaje es la primera característica que nos indica Bruner en su modelo educativo.

El primer paso, por lo tanto, de una metodología heurística y creativa, es hacer que el sujeto se interese por lo que queremos enseñar.

La segunda característica, alude a la "estructura y forma" en que se

³ Wittock, 1985, p. 271

⁴ Torre, S. de la, 1991, p. 172

presentan los acontecimientos. Han de procurarse aquellas estructuras óptimas que faciliten la transferencia en los aprendizajes.

La tercera se refiere al "orden de presentación" y utilización de la información. Este orden dependerá del aprendizaje anterior, el carácter de los materiales y las diferencias individuales.

La cuarta hace referencia a la "forma y ritmo del refuerzo". El conocimiento de los resultados será útil o no, según el momento y modo en que el alumno reciba la información y las condiciones en que la utilice. En el modelo de Bruner, el refuerzo funciona como otra forma de conocimiento y no como un proceso automático que facilita la formación de asociaciones.

Con la metodología heurística se facilita el manejo de procesos cognitivos tales como la observación, la discriminación, la recogida y la organización de información, aislamiento y control de variables, formulación y comprobación de hipótesis, evaluación de resultados, realización de inferencias.

Un segundo objetivo es la independencia y autonomía en el aprendizaje.

El individuo llega al aprendizaje por interés y motivos internos más que por exigencias académicas.

Otros objetivos de desarrollo personal serían los de persistencia y tolerancia a la ambigüedad, atributos que Barron (1976), asocia a la creatividad.

La metodología heurística contribuye a fomentar la persistencia en la búsqueda de la información al tiempo que crea hábitos para lo ambivalente e indeterminado. Se potencia el espíritu creativo. Se asume la provisionalidad del conocimiento.

S. de la Torre, hace una interpretación de gradiente o espectro desde el aprendizaje receptivo al aprendizaje por descubrimiento de Romiszowski, que sería la siguiente:

APRENDIZAJE RECEPTIVO
IMPREVISTO

APRENDIZAJE MECANICO
EJERCITACION

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
POR RAZONAMIENTO DEDUCTIVO
(AUSUBEL)

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
POR RAZONAMIENTO INDUCTIVO

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO
PROGRAMADO

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO
DIRIGIDO

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO
ORIENTADO

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO
PURO, LIBRE

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO
AL AZAR

Aprendizaje receptivo imprevisto.

Se basa en la influencia de hechos y observaciones no planificados intencionadamente, que tienen su origen en el profesor, los compañeros de clase u otras fuentes; en aprendizajes derivados de ciertos actos, algunas veces ligados a las programaciones que no dejan de contribuir a la formación del alumno; en celebraciones, actos ocasionales, conferencias, discusiones, y una larga lista de situaciones a través de las cuales se aprende sin que se haya planeado previamente.

Aprendizaje mecánico.

Responde al método receptivo mediante la repetición de determinados actos o ejercicios planeados. Se vale del método de machaqueo o memorización mecánica. Consiste en aprender hechos, definiciones, fórmulas, principios y otros contenidos, sin que ello comporte necesariamente la comprensión de los conceptos implícitos en tales contenidos.

Aprendizaje significativo por razonamiento deductivo.

Propuesto por Ausubel (1965), parte de los "organizadores previos", superando así la memorización mecánica. El aprendizaje significativo parte de la comprensión de los conceptos, mediante el estímulo de habilidades para aplicarlos a través de ejemplos.

El profesor proporciona ciertas reglas o nociones al alumno y éste ha de demostrar que las entiende, aplicándolos a ejemplos apropiados. Sigue el modelo de Regla- Ejemplo. No es un aprendizaje heurístico, sino receptivo.

Aprendizaje por descubrimiento programado.

Parte de una concepción conductista del aprendizaje. El alumno ha de hallar el término o concepto previsto de antemano, después de que el profesor facilite una información precisa o después de haber suministrado la respuesta encubierta en la información suministrada.

Aprendizaje por descubrimiento dirigido.

Parte de una intervención adaptativa y diagnóstica del sujeto. Tiene en cuenta las características del sujeto, sus conocimientos previos y en base a ellos, se construye el programa. Defiende como principio la enseñanza individualizada. No se dicta el contenido concreto que se ha de asimilar, sino que se facilitan guías de aprendizaje. De ahí que se hable de aprendizaje por descubrimiento dirigido.

Aprendizaje por descubrimiento orientado o metodología heurística orientada.

No es una intervención explicativa. El profesor crea situaciones de aprendizaje. Sugiere propuestas, promueve retos, introduce reflexiones, con el objeto de que cada alumno descubra por sí mismo las nociones y conceptos apropiados a sus capacidades. Ofrece orientación en la realización de tareas cuando se le solicita, ya sea en forma de pistas, de preguntas indicativas, de sugerencias.

La metodología heurística es descrita por F. de Cea y M. Estebanell, como *"el proceso de aprendizaje mediante el cual el alumno se sitúa delante de una situación nueva para él e intenta redescubrir los 'secretos' que lleva implícitos; cuando se consigue esto, el alumno no sólo aprende, sino que hace suyo todo un conjunto de conocimientos que tradicionalmente se vienen transmitiendo por los maestros a los alumnos como verdades a aprender y/o memorizar. La heurística, tal como la entendemos, permite al sujeto, de forma individual o grupal, mediante la formulación y contrastación de hipótesis, llegar a desarrollar estrategias cognitivas superiores. La forma creativa, exploradora, indagadora como se adquiere llega a tener más relevancia formativa que la propia adquisición de conocimientos."*⁵

Aprendizaje por descubrimiento puro

Descrito por J.S. Bruner (1988). El profesor fijará unos objetivos muy amplios, dejando al alumno libre para elegir objetivos más concretos, metodología que crea oportunidad, medios y recursos, etc. Se trata de una modalidad metodológica en la que el aprendizaje carece de dirección docente, completando el alumno las tareas de forma independiente. El contenido esencial de lo que debe ser aprendido no se presenta en su forma final, sino que ha de ser descubierto por el sujeto. El aprendizaje por descubrimiento facilita la adquisición de conceptos, principios, estrategias, etc.

Los beneficios derivados del aprendizaje por descubrimiento serían: a)

⁵ Cea F. de y Estebanell, M., 1988, p. 1

aumento del potencial intelectual, b) cambio de una motivación extrínseca a una intrínseca, c) aprendizaje de estrategias o procedimientos heurísticos de descubrimiento, d) ayuda al proceso de retención.

Aprendizaje por descubrimiento al azar.

Responde al aprendizaje alcanzado por el sujeto sin que haya sido previamente planeado. En cierto modo se correspondería con el aprendizaje informal. El alumno aprende además de las previstas por el profesor cosas no planificadas. Aunque se puedan controlar dichos aprendizajes, no dejan de ser relevantes.

En el aprendizaje por descubrimiento, R.L. Gilstrap, y W.R. Martin (1975), consideran que las principales ventajas serían 1) ayuda a los alumnos a aprender cómo aprender, 2) produce sensación de excitación y automotivación, 3) permite la adaptación a las propias capacidades de los alumnos, 4) contribuye a fortalecer el concepto que de sí mismo tenga cada estudiante, 5) es probable que los alumnos desarrollen un sano escepticismo respecto a soluciones simplistas, 6) los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje.⁶

Modelos y sistemas creativos.

Según S. de la Torre, *"la plenitud de un sistema, viene dado por el nivel de cohesión dinámica entre los elementos o miembros"*⁷. Para Havelock y Huberman (1980), el desarrollo de un sistema viene dado por el nivel de interacción alcanzada, según los siguientes parámetros: a) relación, criterio básico a partir del cual se puede hablar de sistema "rudimentario"; b) conexión que dará pie a los sistemas conectivos, en los que se da la creación de vínculos; c) sistemas cohesivos; d) sistemas conectivos dinámicos; e) sistemas cohesivos dinámicos.

Lo mismo cabe decir de sistemas mecánicos, orgánicos, formales y

⁶ En Marin, R. y Torre, S. de la, (1991)

⁷ Torre, S. de la, *ibidem*

sociales. En esta categoría de sistemas, se podrían incluir las concepciones psicopedagógicas que buscan la explicación del proceso creativo, tales como los modelos psicoanalíticos, gestálticos, humanistas y cognitivos y los sistemas aplicativos tales como los sistemas de enseñanza socializada, individualizada, etc.

Los sistemas creativos se pueden estructurar según tres parámetros básicos:

- A) Criterio de ordenación y regulación: Estructura dinámica.
- B) Criterio teleológico: Finalidades del sistema.
- C) Criterio práxico: Funcionamiento.

Programas creativos.

Se puede calificar de programa creativo, cuando sus propósitos, contenidos, medios y regulación se orientan a potenciar algunos de los atributos de la creatividad.

Los objetivos deben proponerse el fomentar la divergencia, la sensibilidad y la desinhibición.

Los contenidos no tienen valor creativo intrínseco aunque con ellos se hayan obtenido mejores resultados. La creatividad está en el modo como se aborde el aprendizaje de tales contenidos, más que en su naturaleza.

Los medios son los recursos adoptados en el programa que influyen decisivamente en el grado de eficacia a alcanzar. Son puente entre el proyecto y su realización, vehículo entre las intenciones y los resultados.

En la ejecución de un programa intervienen numerosos medios y recursos de diversa índole: a) humanos, b) formales y funcionales, c) técnicos, d) materiales.

La evaluación debe incorporarse en todo programa aunque no se considere como inspección o control sino como fase reguladora del proceso que nos dé una visión de la consecución de los objetivos propuestos.

Métodos y técnicas.

Aquí tiene el sentido de trayectoria o camino a seguir. Según Gimeno, *"la palabra método es de una gran polivalencia y se emplea en situaciones donde puede ser sustituida por sinónimos como: modo, forma, procedimiento, táctica, técnica, medio, regla, orden, sistema, etc. por citar sólo algunos términos afines. La polisemia del término nos da idea de la diferente matización que toma según el contexto en que aparece. El método didáctico vendría a ser un concepto proteico que englobaría modos, procedimientos y técnicas, con carácter mucho más amplio."*⁸ En estas afirmaciones, se puede ver la diferente amplitud de método y técnica, por cuanto que ésta queda incluida en aquél.

No se da entre los autores una clara definición entre método y técnica creativa. Se entiende que el método representa siempre modos o vías generales; la técnica, procedimientos concretos. La dificultad aparecerá al abordar técnicas complejas que cuentan a su vez con modalidades y subprocedimientos. En el Brainstorming, la sinéctica, la biónica, las relaciones forzadas, el listado, etc, las califican según autores, de métodos unos y de técnicas otros. Sikora dice que *"se debe hablar de método siempre que se tratae de una manera de proceder claramente diferenciada. Si estas maneras de proceder son ampliadas o modificadas por medio de nuevos detalles, hablamos de una técnica. En este sentido, el brainstorming representa una estrategia; si, por ejemplo uno se aparta de la comunicación oral prevista en esta estrategia y la reemplaza por comunicación escrita, se trata de una técnica. Por eso, dentro de las técnicas hay maneras de proceder que vuelven a presentarse como métodos."*⁹

Las técnicas son formas de proceder específicas en sus objetivos y detalladas en la descripción de los pasos que han de seguirse.

⁸ Gimeno, J., 1977, p. 35

⁹ Sikora, J., 1979, p. 67

Para Titone, *"el método viene dado por el sistema de principios generales directivos, que se presentan como válidos para la consecución de un cierto fin; la técnica representaría un expediente específico y bien articulado en sí mismo capaz de resolver ciertas situaciones particulares."*¹⁰ Por otra parte, Benedito, define el concepto de técnica como *"el medio sistematizado de organizar y desarrollar las actividades para estimular el pensamiento creativo."*¹¹

Actividades creativas.

Las actividades creativas son aquéllos ejercicios concretos, de aplicación individual o colectiva, dirigidos a la estimulación creativa, ya sea con finalidad sensorio-perceptiva, de ejercitación en la divergencia o en alguno de los factores atribuidos a la creatividad, tales como fluidez, flexibilidad, originalidad, inventiva, etc.

Cualquier categoría didáctica se operativiza y resuelve a través de actividades concretas de igual modo que una teoría cobra sentido al contrastarse con la realidad que pretende explicar.

Atendiendo al campo de aplicación de las actividades, se pueden establecer tres perspectivas: contenidos básicos, área del curriculum y ámbito profesional.

Aunque caracteres de un modelo que explique e integre las diferentes actividades sugeridas, cada autor, propone su propia sistematización, entre ellos se encuentran K. Batatto (1974), M. Fustier, (1975), W. Kirst, (1974), L. M. Logan, (1980), D. de Prado, (1988).

¹⁰ Titone, R., 1981,p.34

¹¹ Benedito, V., 1977, p. 22

SISTEMAS, MODELOS, PROGRAMAS, METODOS Y TECNICAS PARA LA ESTIMULACION CREATIVA.

No se cuenta con suficientes trabajos que hayan demostrado la validez de cada una de las técnicas que aquí se exponen, ni menos aún de un estudio comparativo que oriente sobre la utilidad de cada una de ellas, según temas, sujetos y situaciones. Sin embargo se han realizado investigaciones sobre muchas de ellas.

E.P. Torrance, ha ido recogiendo las investigaciones que se realizaban en los cinco continentes. Publicó en 1972 los resultados de 142 trabajos que tituló: ¿Puede enseñarse la creatividad?. En 1986 publicaba un artículo en la obra colectiva "Investigaciones en la enseñanza" donde añadía 166 investigaciones más.

De acuerdo con las investigaciones, se pueden seleccionar las estrategias que hayan resultado más eficaces corrigiendo o evitando los errores que contribuyeron a que otras experiencias resultasen poco convincentes. Los grupos de más éxito los constituyen los que se engloban bajo la designación de "Solución de los problemas creativos" y "Otras técnicas".

A veces resulta difícil diferenciar las técnicas empleadas, pues los programas se van enriqueciendo y no abundan los que se ciñen a un método exclusivo. Los ejercicios se multiplican y las influencias se hacen evidentes.

Los trabajos de investigación crecen día a día. En 1972 sólo existía la "Revista del Comportamiento Creativo" como publicación periódica sobre creatividad; posteriormente han ido publicándose otras revistas que proporcionan un interesante material para difundir las experiencias sobre técnicas creativas, tales como "Creative Child and adult quarterly"; "Gifted child and quarterly"; "Innovación creadora", etc; también hay editoriales que publican

material sobre creatividad tales como "Dok publishers", "Creative Learning Press"; "Creative education foundation", etc.

R.E. Mayer, (1986), en su obra "Pensamiento, resolución de problemas y cognición", tras analizar numerosas experiencias, concluye que después de medio siglo de cursos para entrenar en la creatividad, no existe evidencia contundente de que consigan su objetivo separados de los campos específicos. Los cursos con más éxito son aquéllos que se centran en áreas determinadas.

El programa "Solución de problemas del futuro", creado por E.P. Torrance en 1974, propició una Olimpiada de la Mente en el colegio estatal de Glassboro en New Jersey, convirtiéndose en una competición mundial.

Los procedimientos cualitativos suelen recurrir a indicadores de la "vida real", planteando problemas imaginarios, que se evalúan como "productos creativos".

Teniendo que ofrecer en este trabajo una reseña general y sintética, de tantos proyectos, es evidente que se pierde una gran cantidad de información.

Aquí se hace una sistematización y breve descripción de los recursos y estrategias que diferentes autores y agrupaciones han utilizado para desarrollar y estimular la creatividad.

SISTEMAS Y MODELOS DE ESTIMULACION CREATIVA

ASOCIACIONISTA

Este modelo creativo se mueve en el asociacionismo psicológico. Estudiado por autores como Th. Ribot (1901), Wallach, (1926), S.A. Mednick, (1962).

Agrupación a diversos autores que explican la creatividad a partir de asociaciones o relaciones entre estímulos. El pensamiento creativo está en la activación de conexiones mentales.

BISOCIATIVO

Modelo estudiado por A. Koestler (1970).

Partiendo de la concepción asociacionista, trata de integrar en su teoría de la "bisociación" los diversos hallazgos de las ciencias. La bisociación representa la conexión de varios niveles de experiencias. El hombre creador piensa a la vez en más de un plano. Las matrices son modelos de pensamiento o acción que darán origen a tres manifestaciones de la creatividad, según choquen (Humor), se superpongan (Arte) o se fusionen (Ciencia).

CIBERNETICO

Promovido por A. Sanvisens y Bertalanfy, (1982).

La creatividad se describe según un modelo secuencial siguiendo el esquema de entrada de información, procesamiento y salida con reacción.

COGNITIVO

Estudiado por G. Polya (1981), J.S. Bruner (1988), N. Kogan (1973), D. B. Novak (1988) y J. D. Gowin (1988).

Engloba diversas propuestas caracterizadas por atender a los procesos y estrategias mentales. Concibe la creatividad como "solución de problemas". Para ello busca relaciones entre los objetos, sus elementos y funciones.

COMPUESTO

Propuesto por J. Hadamart (1947), H. E. Gruber (1963), y G. M. Haslerund, (1972).

Con esta denominación genérica se alude a varios modelos que combinan diversos elementos de las teorías asociacionista, humanista, gestalt y psicoanalítica. Se centran en el proceso creativo. J. Hadamart, lo aplicó a la matemática, con los pasos de preparación, incubación, iluminación y

verificación. Para Haslerund, el "Projecscan" es el proceso que genera ideas creativas. Otro de los elementos utilizados por el autor es el "teatro de percepción", centro integrador y activo desde el que se envían las dudas al medio ambiente.

CONDUCTISTA

El modelo creativo de conductismo psicológico fué establecido por E.L. Thorndike (1931) y L.L. Thurstone (1955).

Explican la creatividad según el principio de estímulo- respuesta. Woodworg, introduce el concepto de Organismo entre estímulo-respuesta, justificando así la actividad consciente y creadora del hombre.

DIALECTICO

Estudidado por Ph. Sorokin (1941).

Al igual que el modelo organicista, pretende explicar lo que ha sucedido y lo que ha de suceder. Para ello concibe la dinámica de la sucesión ideológica a partir de una "superestructura fija". Cree en el inconsciente colectivo. Se trata de un modelo filosófico y parte de la ideología como criterio creadorl. Sólo lo "progresista" es creador.

ESTRUCTURA DEL INTELECTO

Propuesto por J.P. Guilford (1986).

El modelo de estructura del intelecto, es ya clásico y puede verse en muchas obras de creatividad. Ha influido decisivamente en el estudio y desarrollo de la creatividad a partir de 1950. Tiene su origen en el "Proyecto de Investigación de Aptitudes" de la Universidad de California. Su famoso cubo consta de tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos. La operación mental más asociada a la creatividad es el pensamiento divergente. Hipotetiza

120 factores mentales, de los cuales 24 corresponden a dicho pensamiento divergente.

GESTALTICO

Promovido por la Gestalt, M. Wertheimer y W. Köhler, en R. Arnheim (1969). Parte de la "estructura" como unidad básica del estudio del pensamiento. El pensamiento creativo atiende sobre todo a la reconstrucción de formas y modelos diferentes en su estructura. La Gestalt da suma importancia a la percepción y a la intuición.

HUMANISTA

Estudiado por A. Maslow (1987), C. Rogers (1975) y E. Fromm (1960). Concibe la creatividad como desarrollo de la persona. Atiende a la globalidad y al proceso de "personalización", más que a la dimensión intelectual. Lo creativo no reside tanto en el resultado valioso, sino en la autorrealización y actualización personal. La creatividad es fruto del YO equilibrado.

INTEGRACION ARMONICA

Propuesto por L. Guttman (1965), C. M. Mooney (1954), y L. D. Anderson (1940).

El hombre llega a ser persona por el medio que le rodea próximo y cósmico. La creatividad consiste en una relación de orden, estructura y mejora del mundo que nos rodea. Se caracterizan este conjunto de modelos por :a) visión totalizadora de la creatividad; b) integración del "medio" como posibilitador, c) enfoque armónico de la integración hombre/medio, siguiendo leyes de desarrollo natural. El comportamiento creativo consiste en una actividad por la que el hombre impone un nuevo orden sobre su entorno.

INTERACTIVO

Promovido por E.P. Torrance (1969), y S. J. Parnes (1980 a).

Propone como origen de la creatividad la persona responsable y autocontrolada, interaccionando con las fuerzas exteriores a ella. Lo creativo es fruto de las facultades personales, pero influidas fuertemente por el entorno. Describe la creatividad como proceso problemático en el que se es sensible a las deficiencias o lagunas, se reúne información, se definen las dificultades, se hacen suposiciones o hipótesis, se buscan soluciones, se verifican y por fin se comunican los resultados.

ORGANICISTA

Estudiado por G. Darwin y F. Galton (1869).¹²

Establecen como origen de la creatividad un principio de evolución natural en el caso de Darwin y genérico para Galton. Este explica la creatividad por transmisión genética superior. La aplicación sociológica del principio de selección natural de Darwin, la superioridad genética, permite superar los obstáculos sociales para llegar al éxito.

PARADIGMA DE MAHARISHI

Promovido por M.Y. Maharishi y J. Krishnamurti (1982).

Este modelo forma parte del paradigma que su autor denomina "Ciencia de la Inteligencia Creativa". Su proceso creativo toma como base la Meditación Transcendental, abandonándose a un estado de "pura conciencia", de perfecto silencio, de reposo total, hasta alcanzar niveles de experienciación trascendentes. Se inspira en tres principios ; a) la experiencia directa personal; b) la intuición como trabajo mental; c) las leyes de la naturaleza tal como las

¹² En Torre, S. de la, 1984, pp. 35-36

trata la ciencia moderna. Esta concepción de inspiración ZEN aporta una visión oriental a la creatividad.¹³

PENSAMIENTO LATERAL

Establecido por E. de Bono (1974).

La creatividad es una manera diferente de utilizar el pensamiento. El Pensamiento Lateral está íntimamente relacionado con los procesos mentales de la perspicacia, la creatividad y el ingenio. La mente opera creando modelos con los conocimientos adquiridos para su uso posterior. Contrapone el pensamiento lateral al vertical, caracterizándose aquél por ser creador, se mueve para crear una dirección, es provocativo, puede efectuar saltos, no rechaza caminos, explora incluso lo ajeno al tema, no utiliza categorías fijas, sigue los caminos menos evidentes.

PSICOANALITICO, NEOPSICOLOGICO

Estudiado por S. Freud (1963), E. Kris (1964), L.S. Kubie (1958), P. Matussek (1977).

Para Freud, la creatividad tiene su origen en el conflicto subconsciente. Tensión, represión, regresión, son distintos tonos del conflicto generado en el ELLO. La creatividad vendrá a liberar tales tensiones, mediante la sublimación. En este sentido, el subconsciente es el mecanismo que permite todo proceso creativo. Kubie nos habla del "preconsciente", puente que hace posible acceder a las asociaciones que en él tienen lugar.

¹³ Véase el "Journal of Creative Behavior".

SOCIETAL

Promovido por W.F. Ogburn y W.I Thomas (1977).

Se rechaza el genetismo de Galton, defendiendo una posición ambientalista. Considera el potencial creador como una especie de fuente subterránea que sólo necesita de la educación para aflorar al exterior. Para Thomas el cambio social se opera a través de una serie de situaciones que alteran los modos habituales de pensar.

SOCIOCOGNITIVO

Propuesto por S. de la Torre (1991).

El modelo "sociocognitivo o de interacción social", trata de explicar el fenómeno de la creatividad mediante la interacción de la persona con su medio social y humano. Según dicho modelo las diferencias de potencial creativo se deben a ciertas condiciones antecedentes (interacción entre las aptitudes personales, motivaciones y el medio humano que lo rodea) y concomitantes como la situación y procesos creativos. Ello repercutirá en resultados más o menos creativos según el dominio del código de comunicación, el grado de transformación alcanzado y su correspondencia con los valores sociales. Así pues, dicho modelo tiene en cuenta tres niveles de análisis: antecedentes (persona, medio), concomitantes (situación, proceso) y consecuentes (producto creativo, nivel de transformación).

TRANSACCIONAL

Estudiado por I.A. Taylor (1972).

La creatividad es un proceso, facilitado por la estimulación ambiental, implicando a la persona motivada transaccionalmente para transformar problemas genéricos en resultados o productos generativos. En este modelo, hasta cierto punto compuesto, se integran las dimensiones fundamentales de la

creatividad; persona, proceso, medio, producto. La clave de la creatividad reside en el intercambio que cada sujeto realiza con su medio ambiente. La meta esencial del ser humano consiste en dar forma al entorno. El modelo se sustenta sobre dos pilares teóricos: la motivación para hacer suyo el entorno y la estimulación ambiental por la que se inicia un comportamiento creativo.

METODO COOPERATIVO

Es un método genuinamente italiano, estudiado por F. Tonucci, B. Ciari y M. Lodi (1988).

El sistema de enseñanza promovido por el método cooperativo tiene un claro fundamento creativo en las capacidades que pretende estimular (iniciativa, indagación, autoaprendizajes, inventiva) en su funcionamiento y metodología activa, en su estructura abierta a nuevos elementos. La educación requiere una participación activa por parte del educando.

METODO DECROLY

Propuesto por O. Decroly.¹⁴

Su conocida metodología "globalizadora" presupone ciertos principios que nos llevan a calificarlo de creativo. Sus "centros de interés" tienen por objeto crear ciertos vínculos y asociaciones entre las materias; se desarrolla en su ambiente natural. Se propone descubrir la inclinación espontánea a conocer. Las fases en el desarrollo del centro de interés (observación, asociación, y expresión) dan al alumno un alto protagonismo en sus aprendizajes. El método incorpora los principios de intuición, individualización, socialización, actividad, realismo, globalidad.

¹⁴ Ver Torre, S. de la, 1991, p. 170

METODO MOTESSORI

Propuesto por M. Montessori.¹⁵

Los principios en los que M. Montessori basa su metodología están en el marco de una visión creativa; respecto a la espontaneidad, a la libertad para desarrollar actividades, autoactividad según sus intereses, la disposición adecuada del ambiente. Como cualquier sistema centrado en la persona, es creativo en lo que tiene de "autorrealización", según el modelo humanista. El juego con un material apropiado para la estimulación sensorial añade una nueva faceta: atender el nivel "sensoperceptivo" del gradiente creativo.

METODO NO DIRECTIVO

Estructurado por C. Rogers (1975).

Su método de enseñanza no directiva o metodología clínica, arraiga en su concepción humanista. La enseñanza centrada en el grupo, o en el cliente, busca favorecer la autorrealización del individuo, meta educativa que coincide con la creatividad. Para llevarla a cabo establece tres tipos de condiciones: a) condiciones internas que la posibilitan; b) condiciones concomitantes al acto creativo; c) condiciones generadoras, en base a la seguridad y libertad psicológicas.

SISTEMA FREINET

Propuesto por C. Freinet (1977).

La pedagogía de Freinet incorpora múltiples conceptos creativos tanto en la estructura de su sistema de enseñanza como en sus finalidades y funcionamiento metodológico. Arranca del principio de contacto con la vida, que se concreta en la observación, experimentación e indagación por tanteo. Su

¹⁵ En Torre, S. de la, 1991, p. 175

expresión de "cabezas bien hechas" en lugar de "cabezas bien llenas", refleja el ideal educativo. Las técnicas del texto libre, imprenta, periódico, correspondencia y su "método natural", poseen un componente creativo indiscutible.

SISTEMA DE FRÖEBEL

Estructurado por J.H. Fröebel.¹⁶

Con la creación del primer "jardín de infancia", en 1837, no solamente se inició la enseñanza preescolar, sino que se defendió la libertad y creatividad humanas. La escuela no sólo prepara para la vida, sino que es un "aspecto de la vida misma". La educación infantil ha de ser sobre todo actividad y juego, movidos por el interés. Su sistema fomenta pues, la creatividad expresiva.

SISTEMA NEILL

Propuesto por A.S. Neill.¹⁷

Lo creativo de dicho sistema educativo no está tanto en su origen antiautoritario como en su concepción abierta y psicocéntrica de la educación. Inscrito en la corriente liberadora y psicoanalítica, se propone como meta educativa la estimulación del pensamiento y demás habilidades del sujeto. Al fomentar la autonomía y el autocontrol, por encima de la transmisión de contenidos, incide en la creatividad personal, más que en la culturización.

¹⁶ En Torre, S. de la, 1991, p. 178

¹⁷ En Torre, S. de la, 1991, p. 180

SISTEMA PERSONALIZADO

Estudiado por V.G. Hoz.¹⁸

La creatividad es una característica relevante del sistema de enseñanza personalizada, "proceso y resultado del perfeccionamiento propio de cada persona". Los principios que la inspiran, según V.G. Hoz son: actividad, individualización, autonomía, libertad, apertura, creatividad.

SISTEMA PESTALOZZI

Propuesto por J.H. Pestalozzi.¹⁹

Inspirador del método de la enseñanza activa en la educación, señala como elementos fundamentales del proceso educativo: espontaneidad, intuición, método activo, equilibrio de fuerzas y colectividad. Mediante la intuición consigue hacer comprender al niño las diferentes formas de saber. El profesor hace de guía y colaborador.

SISTEMA DE PROYECTOS

Estudiado por J. Dewey y W.H. Kilpatrick (1910).

Inspirado en el aprendizaje a partir de la experiencia de J. Dewey, se define como actividad previamente planificada cuya intención dominante es una actividad real, que orienta los procedimientos y les confiere motivación. Las materias son medio para la resolución de situaciones problemáticas de la vida. El sistema de proyectos deja al alumno la iniciativa de su aprendizaje. Le inspiran los principios de eficacia social, experiencia anterior, globalización, autonomía. Sigue la metodología de aprendizaje y por descubrimiento.

¹⁸ *Ibidem*, p. 182

¹⁹ *Ibidem*, p. 191

SISTEMA GENESA

Propuesto por D.G. Langhan y C.B. Buch.²⁰

Inspirado en la geometría de la célula, se vale de la presentación tridimensional para intensificar la experiencia de establecer relaciones y generar ideas de dentro a afuera. Se puede ver, tocar y mover. Algo así como un caleidoscopio ideativo con 13 ejes y 26 vértices, según Langhan. El objetivo de este sistema es integrar los niveles físico, mental y emocional con el fin de estimular el proceso creativo.

SISTEMA GIN-GO-GAP

Estudiado por H. Jaoui (1979).

Sistema que se apoya en la organización multidisciplinar para potenciar la creación. Lo constituyen tres grupos de personas con intereses y funciones distintas: el Grupo de Innovación, que además hace de célula creativa, el Grupo de Análisis y Prospección y el Grupo de Orientación.

SISTEMA PRIAC

También propuesto por H. Jaoui (1979).

El procedimiento de Innovación Acelerado se apoya sobre el eje de tres personas que tienen por misión la resolución de problemas de toda índole. La estructura de base puede cambiar según la naturaleza del problema. Las tres fases en las que ha venido funcionando en la empresa, en la que tuvo su origen son: planteamiento del problema, indagación creativa, evaluación y aplicación de la solución.

²⁰ *Ibidem*, p. 197

SISTEMA DE SUGERENCIAS

Estudiado por G. Ekvall (1976).

En el contexto de la organización industrial, el Sistema de Sugerencia, representa un procedimiento administrativo para recoger, valorar y recompensar ideas relativas a mejoras de los empleados. El Sistema de Sugerencias puede aplicarse en cualquier ámbito, no solamente para mejorar el rendimiento y ganar en satisfacción el trabajador (como propone el Consejo Sueco de la Administración Personal), sino también en el funcionamiento de la clase y mejora de los aprendizajes. En definitiva se trata de implicar al alumno valorando sus ideas. Los factores que más animan a la participación son : imparcialidad en el análisis y evaluación de las ideas, la presencia de personas no habituales, compensación razonable de las ideas aportadas.

MODELO CREATIVO

Propuesto por S. de la Torre (1991).

Sistematización de recursos y estímulos para desarrollar la creatividad. Con esta sencilla expresión se recoge la estructura, finalidad y funciones del método sugerido. Comprende 5 dimensiones, diversificadas a su vez en categorías diferentes. La creatividad viene pues, diversificada y enriquecida a la vez por sus "orientaciones" básicas (persona, proceso, medio, producto), por la complejidad del recurso que dará pie a las categorías didácticas (sistemas, programas, métodos, técnicas, actividades), por las "modalidades" cognitivas del proceso (vía analógica, antitética, aleatoria, onírica, mixta), por el "contenido" o ámbito de aplicación (figurativo, semántico, simbólico, kinésico, psicosocial y organizativo) y por el "nivel de transformación" alcanzado (sensoperceptivo, expresivo, productivo, inventivo, innovador, emergente).

MODELO CURRICULUM EMERGENTE

Estructurado por F. Menchen (1981).

Modelo que sobre la base de una educación para el futuro, pretende hacer conscientes (emerger) determinadas habilidades y destrezas en cierto modo pertenecientes al curriculum oculto. El método busca el desarrollo de la creatividad como medio de mejorar la calidad de vida. Para lograrlo incide en la estimulación de la asociación, la intuición, la fantasía, la autonomía, la curiosidad, la espontaneidad, la sensibilidad, la percepción, la observación, como objetivos.

MODELO DESARROLLO CREATIVO INDIVIDUAL.

Estudiado por I. Fearn (1976).

La creatividad individual no se da, se construye. No existe el vacío sino en el desarrollo personal. Dicho modelo subraya como prerequisites relevantes: conciencia o intencionalidad, fluidez, flexibilidad en la agrupación o aislamiento de la información elaboración, control interno referido a la voluntad de realizar lo acordado, manejo de situaciones complejas o desorganizadas en la realización de cosas con la información, aceptación del riesgo, curiosidad, imaginación, originalidad, para llevar a cabo ideas o realizaciones diferentes.

MODELO IOE.

Propuesto por F. Menchen (1981).

El modelo trata las dimensiones intelectual y sensorceptiva para desarrollar la creatividad, entendida por el autor como capacidad para captar estímulos y transformarlos en ideas o expresiones nuevas. Los componentes sensorceptivos en los que basa la estimulación son: vista, oído y manualidad.

MODELO PENSAMIENTO PRODUCTIVO DIVERGENTE

Promovido por F. E. Williams (1972)

Pretende ayudar a los profesores para que integren en su enseñanza las aptitudes cognitivas y afectivas con la presentación de los contenidos del programa, humanizando e individualizando el proceso de aprendizaje. El modelo, aplicado al ámbito curricular, atiende a tres dimensiones: los diferentes contenidos curriculares, las estrategias metódicas, con todas sus múltiples técnicas y el alumno en su vertiente cognitiva y afectiva.

PROGRAMAS DE ESTIMULACION CREATIVA

Entre todos los modelos se pueden destacar :

ACCION CREATIVA

Propuesto por S.J. Parnes (1967) y A. M. Biondi (1976).

Este programa de entrenamiento de la creatividad comporta, además de la experiencia de Solución Creativa de Problemas, realizada con jóvenes dotados, una guía metodológica. El proceso se centró en la "búsqueda" de objetivos, hechos, problemas, ideas y soluciones.

ANALISIS CREATIVO

Estudiado por R. Samson (1964).

Programa diseñado para facilitar el descubrimiento de relaciones entre los conocimientos que se poseen y a partir de ellas generar nuevos conocimientos. Se potencian las palabras como herramientas de la mente y del proceso de pensar.

AUTOCONCIENCIACION

Promovido por F.S. Perls y F. Hefferline.²¹

Programa para aumentar la sensibilidad individual hacia uno mismo: dónde va, qué hace y cómo se relaciona con el aquí y ahora.

AUTORRENOVACION

Estructurado por D.D. Ferber (1976).

Planteamiento interdisciplinar referido al centro en su totalidad, planificado y desarrollado en varias etapas. Sus cuatro objetivos son: a) estimular e integrar creativamente las enseñanzas, la enseñanza sobre y para la creatividad en un programa único; b) establecer el proceso de renovación institucional continua; c) favorecer un clima apropiado para desarrollar el potencial creativo; d) *reforzar las relaciones positivas con la comunidad.*

COMUNICACION CREATIVA

Estudiado por J. Sikora (1979).

El objeto del COL- team, aparecido en Suiza, es ejercitar la espontaneidad creativa, es decir, hacer que los participantes lleguen a ser más libres, conscientes de sí mismos, sensibles y activos en las relaciones. Se aprende y experimenta con todos los sentidos en una atmósfera más intensa.

CURRICULUM CREATIVO PREESCOLAR

Propiciado por E.S. Marbach (1982).

La autora desarrolla toda una serie de competencias creativas en edad infantil, a través de un curriculum personalizado. Su obra está estructurada en ámbitos curriculares, tales como vida familiar, lenguaje, vivir en sociedad, ciencias, artes

²¹ Ver Torre, S. de la, 1991, p. 207

creativas, nutrición y salud, desarrollo físico, profesiones, destrezas matemáticas. En cada uno de ellos aborda diferentes subtemas siguiendo siempre un mismo esquema: 1) fundamentos; 2) prerrequisitos; 3) preevaluación; 4) objetivo; 5) actividades; 6) postevaluación.

CURSO AUTOINSTRUCTIVO DE IMAGINACION APLICADA

Estudiado por S.J. Parnes (1976).

Es uno de los múltiples cursos y programas diseñados por el grupo de la Fundación para Educación Creativa de Buffalo, bajo la dirección de Parnes. Está planeado para desarrollarse paso a paso.

EDUCACION AUTOESTIMULADORA

Propuesto por R.N. Howe.²²

Los autores de este "programa para motivar a los discentes" ponen el acento en los principios básicos para la solución creativa de problemas. Incluyen tanto la educación grupal como la solución de los propios problemas.

EXPERIENCIAS PROGRAMADAS

Promovido por E.P. Torrance y R.E. Myers (1976).

Son un conjunto de materiales diseñados por los autores con la finalidad de potenciar la educación, la espontaneidad, la divergencia, la percepción sensorial. La serie "Idea-books", incluye ejercicios tales como ¿Puedes imaginar...?, para aquéllos que saben admirarse; invitación a pensar, hacer, hablar, escribir...creativamente. En la serie Imagicraft, se recogen diferentes actividades como sonidos e imágenes, relatos biográficos, analogías diferentes.

²² Ver Torre, S. de la, 1991, p. 206

FILM BIOGRAFICO

Estudiado por E.M. Drews y D. Knowton.²³

Este programa educativo consta de diez films biográficos y documentación escrita. Facilita el contacto fílmico con personalidades ejemplares a los alumnos de Enseñanzas Medias y la oportunidad de descubrir sus propios recursos y expresarlos.

JUEGOS PROGRAMADOS

Promovido por L.E. Allen (1967).

Juego lógico-simbólico diseñado para aumentar la propia habilidad en el descubrimiento de nuevas relaciones. Puede aplicarse desde la escuela elemental hasta los niveles de adulto. Distribuido por el propio autor bajo el título de "El juego de la Lógica Moderna".

GUIA DE PENSAMIENTO CREATIVO

Estudiado por W.O. Uraneck.²⁴

Programa diseñado para adultos y estudiantes de nivel superior. Los ejercicios se dirigen a superar prejuicios y proporcionar prácticas que ensanchen la imaginación para descubrir con facilidad problemas y soluciones. Los problemas hacen referencia a diseño de productos y presentación de ideas. Tiene también carácter autoinstructivo.

IMAGINACION, ORIGINALIDAD, EXPRESION

Propuesto por F. Menchén y Díez Mateos (1972).

Este procedimiento de estimulación creativa (modelo y técnica) se basa en la

²³ Ver Torre, S. de la, 1991, p.201

²⁴ *Ibidem*, p. 207

existencia de dos vías para desarrollar la creatividad: 1) la vía intelectual que se encarga de estimular el pensamiento convergente y divergente; 2) la vía sensorio-perceptiva, dirigida especialmente a la estimulación de los sentidos. Se interrelacionan ambas vías ocasionando predisposición para elaborar los contenidos del pensamiento de una forma no habitual o novedosa.

PROGRAMA DE CREATIVIDAD TOTAL

Estudiado por F.E. Williams (1972).

Programa que pretende individualizar y humanizar el proceso de aprendizaje. La información, los conceptos aceptados, las muestras de pensamiento convergente, son esenciales para la conducta creativa. Postula la enseñanza convergente y divergente.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO

Promovido por C. Purdue, Treffinger y Feldhusen (1970).

El programa consta de 28 cassettes y ejercicios escritos. Tiene la finalidad de desarrollar el pensamiento creativo y la habilidad de solución de problemas entre los escolares de enseñanza básica.

PROGRAMA DE ESTIMULACION CREATIVA

Estudiado por D. de Prado (1982).

Entre el reducido número de programas de estimulación creativa habidos en España, éste ocupa un lugar preferente por su amplitud, duración y seguimiento. Dirigido a maestros interesados en su actualización pedagógica, vienen utilizando con preferencia las técnicas creativas y R.I. sin olvidar otras como percepción creativa, sinéctica, metamorfosis, o solución creativa de problemas. Su finalidad última está en el niño en quien repercutirá dicha formación.

PROGRAMA DE DELIBERACION DIRECTIVA

Propuesto por B. Whiting y G. Dierks (1958).

Se hace un planteamiento comercial de los recursos creativos, de interés para innovadores y directivos de pequeña empresa. La publicación "Ideas into Dollars", plantea la creatividad empresarial y su aplicación al campo concreto del "marketing". Las tres características del producto innovador, según dicho documento son: a) determinación de la viabilidad técnica; b) evaluación de la demanda de mercado; c) aspectos legales y de riesgo de la comercialización para llegar por fin a su producción y venta.

PROGRAMA IMAGI/CRAFT

Estudiado por E.P. Torrance y Y. Myers (1976).

Los autores recogen en este programa una serie de experiencias y materiales para potenciar la creatividad en diferentes áreas curriculares, como en ciencia, historia, geografía. A cada una acompaña una guía para el profesor. Las grabaciones dramáticas, pensadas para cuarto de E.G.B. inician la predicción y expectación, al tiempo que familiarizan con el proceso creativo y estimulan las ideas originales.

PROGRAMA NUEVAS DIRECCIONES EN C.

Promovido por J.S. Rensulli (1976).

Este programa consta de 50 actividades acompañadas de la guía del profesor, estructuradas en base al modelo S.I. de Guilford con el fin de desarrollar el pensamiento divergente, Se ha ensayado y experimentado con éxito en la población normal y con sujetos discapacitados. La Escala para valorar las Características Creativas se ha utilizado como instrumento habitual de contraste. Tiene especial interés su aplicación al área de Lengua.

PROGRAMA DE LECTURA CREATIVA

Propuesto por T. Clymer, Nash y Torrance (1969).

Programa diseñado para desarrollar las habilidades de la lectura creativa mediante la estimulación de la sensibilidad del lector hacia las deficiencias, ambigüedades, discordancias, problemas, etc., encontrados en el relato. Se pide al sujeto que elabore y compruebe hipótesis sobre tales cuestiones.

PROGRAMA AUTOINSTRUCCION. PROGRAMA PENSAMIENTO PRODUCTIVO

Promovido por R. Olton, Crutchfield y Covington (1969).

Programa surgido para desarrollar el pensamiento productivo y la habilidad en la solución creativa de problemas, en escolares de ciclo medio y superior. Cuenta con numerosas experiencias.

PROGRAMA T.M. SHIDI

Estudiado por Maharishi Yogi.

El programa pretende llegar a un estado de oyra conciencia, desarrollando la habilidad de la animación, a través de la concentración y las técnicas de relajación.

PROGRAMA TEATRO CREATIVO

Estudiado por R. Clemens.²⁵

Programa realizado para estimular la creatividad entre los adolescentes de 13 y 17 años en el Departamento de Recreación de Athens de la Universidad de Georgia. En él se enfatiza la improvisación y la coreografía a través de técnicas sociodramáticas y de desinhibición, tales como el espejo.

²⁵*Ibidem*, p. 210

PROGRAMA DE SUPERSABADO

Promovido por J. Feldhusen y L. Sokol.²⁶

Programa extraescolar desarrollado en la Universidad de Purdue en forma de minicursos. Va dirigido a escolares dotados o aventajados desde los 4 hasta los 18 años. Responde a demandas especiales no contempladas en la escuela, de tipo socioafectivo, cognitivo, desarrollo de destrezas básicas y de proyección creativa. Algunos de los temas de trabajo son: pensamiento creativo, artes creativas, exploración del espacio, escritura creativa y estimación literaria, teatro creativo, informática, etc.

SCAMPER

Propuesto por R.F. Eberle (1972).

Conjunto de tareas, en la línea de F.E. Williams, encaminadas a estimular los procesos cognitivos y afectivos mediante una lista de técnicas creativas tales como: subtitular, combinar, adaptar, modificar, proporcionar otras aplicaciones, reorganizar. Este plan puede aplicarse desde los tres años hasta la edad adulta. Con ese conjunto de técnicas se pretende: a) desarrollar la conciencia de grupo; b) despertar la curiosidad; c) favorecer la implicación; d) promover estrategias para el aprendizaje creativo.

SIMPLIFICACION DE TRABAJO

Estudiado por H.F. Goodwin.²⁷

Se trata de un programa de entrenamiento industrial que aplica alguno de los principios generales de solución de problemas para simplificar operaciones y procedimientos. Da la oportunidad de utilizar los propios recursos mentales para

²⁶*Ibidem*, p. 213.

²⁷*Ibidem*, p. 214

mejorar aspectos organizativos, valiéndose de simples principios de ingeniería industrial.

WUPPERTAL

Estudiado por G. Wolschläger (1976).

Más que un programa, se trata de un proyecto educativo realizado en la Escuela Juvenil de Arte de Wuppertal (Alemania). Busca el desarrollo sistemático de la creatividad, preparando a los niños lúdicamente para la vida. Entre nosotros, tendría gran aplicación en los centros de recreo. Parte de una concepción neopsicoanalítica.

METODOS DE ESTIMULACION CREATIVA

ALEATORIO O COMBINATORIO

Estudiado por M. Fustier (1975), A. Kaufmann (1973), A. Moles (1977), R. Marin (1975), S. de la Torre (1982).

Diferentes autores se han referido a los métodos aleatorios como procesos útiles en la estimulación creativa. Consisten en utilizar la combinatoria o el azar al relacionar ideas o elementos no asociados anteriormente. Para Fustier y Kaufmann, son una de las vías principales de estimular la creatividad. Técnicas inspiradas en una metodología aleatoria son: asociaciones forzadas matrices de descubrimiento, Delphos, morfologizador, superposiciones... Múltiples innovaciones y descubrimientos tienen su origen en la concurrencia casual de hechos.

ANALITICO-SINTETICO

Promovido por A.Kaufmann y R. Marin (1975).

Otros autores como Kaufmann, han preferido agrupar los métodos atendiendo a su carácter analítico-sintético, diferenciándolos de los intuitivos y combinatorios. En ellos incluye el autor planteamientos matemáticos o de descomposición del problema.

ANALOGICO

Propuesto por W. J. Gordon (1946).

Para muchos autores, es la vía más apropiada para estimular la fantasía y desarrollar la imaginación creativa, ya sea en el campo artístico como en el científico y técnico. Se trata de buscar el parecido, vecindad, axialidad, modelización entre el objeto, problema o situación de partida y la búsqueda. Gordon habla de cuatro tipos de analogía: personal, directa, simbólica, fantástica. Son técnicas analógicas la sinéctica, la biónica, el circept, el heuridrama, etc.

ANTITETICO

Estudiado por A.F. Osborn (1960).

Es una vía contrapuesta a los métodos analíticos y analógicos. Es decir, se trata de redefinir o replantear el problema para recomponerlo de nuevo. En cierto sentido comporta procesos destructivos, de negación de lo dado, de supresión o deformación, de verlo desde puntos de vista nuevos. Pertenerían a esta metodología técnicas como la ideogramación, lista de comprobación, el torbellino de ideas, lista de atributos, liberación semántica, análisis morfológico, etc.

ASOCIATIVO

Promovido por Th. Ribot (1900).

Uno de los primeros autores que planteó la metodología asociacionista para estimular la imaginación creadora fué Ribot en 1900. Para esta concepción psicológica, tanto el aprendizaje como la creatividad se rigen por leyes de asociación, atendiendo a la proximidad, la oposición o semejanza entre las informaciones.

MULTILOGICO

Propuesto por H. Jaoui (1975).

Esta vía descrita por Jaoui para la solución de problemas trata de integrar los procedimientos asociativo, analógico, combinatorio y onírico. Parte del análisis y la lógica; pero no se queda en ella. Consta de dos fases: I) fase multilógica o creatividad de análisis y II) fase de invención. Tiene cierto interés el diseño de productos nuevos.

ONIRICO

Promovido por H. Jaoui (1975).

La historia de los descubrimientos evidencia que muchos de ellos tuvieron lugar tras un período de sueño o descanso. La metodología onírica realza la dimensión "infralógica" o "extralógica", como la denomina R. Boirel y en términos freudianos inconsciente y subconsciente. Se trata de aprovechar los mecanismos no controlados de la mente, mediante las técnicas del soñar despierto dirigido, procesos psicoanalíticos, imaginación fantástica.

PSICODRAMATICO

Estudiado por E.P. Torrance (1969) y S. de la Torre (1987).

Con la metodología psicodramática se pretende examinar un problema de grupo

o social mediante la representación escénica o de roles. Es capital para que tenga lugar una ideación fluida, la existencia de una atmósfera adecuada. Los pasos que propone Torrance para su desarrollo son: 1) definición del problema; 2) plantear una situación o conflicto; 3) reparto de papeles a los protagonistas; 4) instrucciones finales y puesta en situación de actores y espectadores; 5) desarrollo de la situación dramática; 6) interrupción de la acción si conviene; 7) discusión y análisis de la situación dramatizada.

SIMULADOR

Propuesto por J.E. Taylor (1978), E. Martin (1982) y S. de la Torre (1987).

El apoyo de las nuevas tecnologías ha reforzado el interés que todas las culturas han mostrado por simular la realidad a través del juego y la simulación. El ajedrez es uno de tantos juegos de simulación. Hoy se simulan vuelos, negocios, sistemas de intervención. Todo diseño o proyecto creador es en el fondo un modelo simulador. Desde la óptica educativa, la simulación es un procedimiento mediante el cual el discente aprende ensayando con planteamientos "como si" fueran la realidad misma. Sigue procesos analógicos. Es una vía más de solución de problemas. Los juegos de simulación capacitan al sujeto estimulando su aprendizaje, toma de decisiones, adaptación, iniciativa, etc.

SINECTICO

Promovido por W.J. Gordon (1946).

Aunque habitualmente nos referimos a la sinéctica como una técnica creativa, autores como Sikora se refieren a ella como método básico en el sentido de "unión de diversos elementos inconexos". Este método, dice, procede de un análisis minucioso del proceso de invención. Incorpora factores creativos como intuición, actividad, carácter lúdico, tolerancia.

PROCESO DE ESTIMULACION CREATIVA

PROCESO ANALITICO/INTUITIVO

Estudiado por Th. Ribot (1900).

La obra de Ribot "Imaginación creadora" es el primer ensayo sistemático sobre la creatividad. Diferencia dos procesos. Las personas de estilo analítico alargan el proceso de incubación, frente a los de estilo intuitivo, que aceleran el salto de la preparación a la ideación. Las fases sugeridas por Ribot en el proceso creativo son: I) preparación o idea previa; II) invención o descubrimiento; III) comprobación, aplicación o construcción.

PROCESO CIENTIFICO

Promovido por J. Dewey (1910).

El proceso creativo no se diferencia del proceso investigador, porque ambos son actos del pensamiento, así como el método de enseñar en el que subyace una visión creativa del acto didáctico. Los niveles por él descritos son; 1) encuentro con la dificultad y conciencia de ella; 2) localización y precisión de la misma; 3) planteamiento de posible solución; 4) desarrollo lógico de las consecuencias derivadas; 5) ulteriores observaciones hasta llegar a la solución aceptada.

PROCESO INVENTIVO

Propuesto por H. Poincaré (1913).

Partiendo de las propias experiencias como matemático, hace un análisis semejante al de Dewey y Ribot. Por primera vez aparecen las cuatro fases ya clásicas del proceso creativo: preparación, incubación, iluminación, verificación. Da importancia a la perspicacia como punto central de la invención.

PROCESO DE PRODUCCION CREATIVA

Estudiado por G. Wallas (1926).

Inspirado en los pasos que Poincaré refiriera al proceso inventivo, generaliza dicha secuenciación a la producción creativa. En adelante, al referirse los autores al proceso creativo, adoptarán los términos de Wallas: preparación, incubación, inspiración o momento de iluminación, elaboración y comunicación. Las técnicas creativas vendrán a reforzar o acelerar la aparición de la ideación e innovación valiosa. Las propuestas posteriores en torno al proceso creativo matizarán o explicitarán algunos pasos. Sin embargo, en todas ellas estarán presentes estas fases.

PROCESO DESCUBRIDOR

Propuesto por J. Rossman (1913).

Partiendo del proceso racional de investigación, lo aplica a la productividad. Advierte que el proceso racional es más lento que el intuitivo. Desdobra las primeras y últimas fases del proceso, sugiriendo estos siete momentos: 1) se observa una dificultad o necesidad; 2) se formula en problema; 3) se recoge y acumula material; 4) se sugieren soluciones; 5) examen crítico de las soluciones; 6) exposición de nuevas ideas; 7) comprobación de soluciones propuestas.

PROCESO DE SOLUCION DE PROBLEMAS

Promovido por C. Patrick (1937).

La autora estudia el proceso creador en el campo artístico verbal. Indaga el proceso ideativo invitando a los sujetos a exponer en alto las ideas que se les ocurría al resolver una tarea dada. De este modo identifica empíricamente las cuatro situaciones ya clásicas. Preparación, delimitación del problema, iluminación y verificación. El comportamiento detectado fué: revoltijo de ideas, reflexión que conducía a seleccionar ideas más apropiadas, esbozo de soluciones,

solución a la que había llegado. No siempre suceden las etapas en este orden.

Por su parte, A.F. Osborn (1971), aporta la técnica del torbellino de ideas como técnica creativa, situándola en una perspectiva concreta: La solución de problemas. Su aplicación originaria tiene lugar en el ámbito comercial en el que trabaja Osborn. Los momentos, pues, del proceso ideativo son: I) descubrir los hechos; II) descubrir ideas; III) descubrir soluciones. La suspensión del juicio crítico en los dos primeros momentos es su característica más relevante.

PROCESO HEURISTICO, INVENTIVO

Estudiado por G. Polya (1981).

La heurística es una vía creativa en la solución de problemas. Polya, desde el campo de la matemática, nos proporciona una forma creativa de enfrentarse a los problemas. Junto con Hadamard, son los autores que más se han destacado en la conexión entre la matemática y la creatividad. El modelo propuesto por Polya consta de cuatro fases: 1) comprender el problema; 2) idear un plan; 3) ejecutar ese plan; 4) verificar los resultados.

PROCESO DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Promovido por J.S. Bruner (1985).

Bruner incorpora la metodología heurística a través del aprendizaje por descubrimiento. El alumno construye su pensamiento a través de contenidos inactivos, icónicos y simbólicos. Los pasos a seguir son: encuentro con el problema, reunión y verificación de datos; recopilación de información; formulación de explicaciones; análisis del proceso.

Por su parte A. Moles (1981) y A. Kaufmann (1973), consideran tres fases, cada una de las cuales presenta a su vez tres pasos: I) fase lógica: formulación del problema, recopilación de datos, búsqueda de soluciones. II) fase intuitiva: medida, maduración y aclaración, iluminación. III) fase crítica:

examen del descubrimiento, verificación, puesta a punto.

PROCESO DE INGENIERIA DE VALORES

Estudiado por G.A. Davis y J.A. Scott (1980).

La ingeniería de valores ha descrito un proceso más racional que intuitivo. No alude a la fase de incubación, presente en casi todos los estudios recogidos. Los pasos que proponen son: orientación, información, especulación, análisis, decisión y ejecución.

PROCESO DE CREACION EN ADMINISTRACION

Analizado por G. Aznar (1974).

La característica más importante del pensamiento humano es su capacidad para resolver los problemas dando un "rodeo", es decir, alejándose momentáneamente del problema para abordarlo desde otra perspectiva. Las técnicas creativas contienen tres tiempos que se corresponden con los del proceso. Estos son: 1) abandonar el campo de lo real; 2) ir en busca de un estímulo; 3) enlazar este estímulo con lo real.

PROCESO DE CREATIVIDAD ARTISTICA

Propuesto por L.M. y V.G. Logan (1980).

Partiendo de la consideración artística, las autoras diferencian cinco fases en el proceso creativo: 1) cognición; 2) concepción; 3) combustión; 4) consumación; 5) comunicación. De hecho, poco difiere del proceso básico, si no es por la importancia que da a la comunicación de lo ideado.

PROCESO DIDACTICO CREATIVO

Estudiado por S. de la Torre (1984).

Siguiendo las fases del proceso creador se busca el paralelo en la actuación del

profesor. La intervención didáctica potenciadora de la creatividad debería actuar en consonancia con el momento creativo por el que pasan sus alumnos. Estos momentos son: 1) "incitación y problematización", sensibiliza a los problemas; 2) "climatización", crea un ambiente de confianza y espontaneidad para expresarse; 3) "estimulación", proporciona recursos y estrategias, motiva para conseguir ideas nuevas y personales; 4) "estimación, valora y reconoce las aportaciones, anima a seguir mejorándolas; 5) "orientación", asume el papel de guía, corrigiendo las impropiedades y dando pautas para producir ideas originales, adecuadas, variadas.

TECNICAS Y PROCEDIMIENTOS CREATIVOS

AGRUPACION Y SINTESIS

Analizado por K. Jiro (1981).

Procedimiento desarrollado por el antropólogo japonés K. Jiro para la solución creativa de problemas. El método facilita la agrupación secuencial y síntesis de observaciones en orden a reducir la complejidad de las observaciones a categorías manejables. Teniendo una imagen más clara del problema resulta más fácil descubrir nuevas hipótesis e ideas válidas. Resulta útil cuando se cuenta con gran cantidad de datos como puede ser el caso de ciertas investigaciones educativas.

ANALISIS FUNCIONAL

Estudiado por M. Fustier (1952).

Técnica de ideación creativa consistente en describir un problema, planteamiento u objeto atendiendo a sus diferentes funciones con el fin de encontrar la solución o mejorarlo. La pregunta clave que nos introduce en la

técnica seria: ¿Para qué sirve...?.

ANALISIS MORFOLOGICO

Analizado por F. Zwicky (1971).

Técnica combinatoria de ideación creativa consistente en descomponer en sus elementos esenciales o estructuras básicas un concepto o problema. Con sus rasgos o atributos, se "construye una matriz" que nos permitirá multiplicar las relaciones entre tales partes. Por ejemplo el cubo del intelecto de Guilford.

ANALISIS DE VALOR

Estudiado por L.D. Miles, G.A. Davis y J.A. Scott (1980).

También denominado "ingeniería de valores", "gestión de valores", "innovación de valores", etc. Según "Lockheed" es un instrumento para la reducción de costes industriales basado en la creatividad. Se trata de un conjunto de técnicas para mejorar el valor del producto.

ANALOGIAS

Promovido por W.J. Gordon (1981).

Desde que Gordon difundió la sinéctica, los autores han visto en la analogía un poderoso instrumento para potenciar la imaginación creativa. Se trata de mecanismos de carácter metafórico que permite presentar de forma nueva lo conocido. Las analogías descritas por Gordon son: personal, directa, simbólica y fantástica. Cada una de ellas ha dado pie a técnicas diferentes.

ANGULOS DE ATAQUE

Analizado por G. Aznar (1974).

Variante del torbellino de ideas, consiste en analizar el problema desde ángulos muy distintos. Cuando algo no sale, resulta útil reformularlo de nuevo, "romper"

el problema, descomponerlo en todos sus componentes: concepto, elementos, funciones, contexto, usuarios, etc. Las cinco categorías de ataque propuestas por Aznar son: más, menos, invertir, suprimir, modificar la relación.

APLICACION DE LA TEORIA

Promovido por el Grupo CERMA (1973).

Metodología consistente en buscar nuevas aplicaciones de una teoría ya conocida y bien formulada, pero que no se ha desarrollado en todas sus posibilidades. Por ejemplo la teoría de la información aplicada al análisis de textos, en la percepción estética, en psicología industrial, ámbito ocupacional.

ARTE DE PREGUNTAR

Analizado por E.P. Torrance y R.E. Myers (1976).

La pregunta bien formulada nos permite penetrar en la esencia de las cosas y poner de manifiesto el potencial creativo de las personas. Los test de creatividad de Torrance utilizan las preguntas. la interrogación creativa es una poderosa estrategia para estimular la creatividad y resolución de problemas.

ARTE DE RELACIONAR

Estudiado por E. de Bono (1986).

La teoría asociacionista fundamenta la creatividad en la asociación. Se concibe el arte de relacionar como un conjunto de estrategias que permiten potenciar la originalidad ideativa buscando entre las cosas, relaciones de semejanza o similitud, oposición o contradicción, proximidad... en ámbitos remotos. Las relaciones inesperadas o insólitas, como en el humor y la ironía, ejemplifican un tipo de relación creativa.

ASOCIACIONES FORZADAS

Analizado por C.S. Whiting (1958).

Técnica consistente en combinar lo conocido con lo desconocido para forzar una relación y obtener ideas originales. Dado un problema o situación se describen sus elementos, atributos o funciones principales. Luego se elabora una lista de términos al azar. Con ambas se construye una tabla de entrada y se "fuerzan" las relaciones en cada cruce de conceptos. Es un caso concreto del "arte de relacionar".

BIONICA

Estudiado por L. Gerardin (1968).

Se trata de una técnica de construcción de sistemas basada en el estudio de la estructura, funciones y mecanismos de seres vivos. Los pasos seguidos en su aplicación son: 1) estudio de los seres vivientes; 2) translación a modelos lógicos o matemáticos; 3) desarrollo de los modelos propuestos.

BUSQUEDA DE ANALOGIAS

Analizado por J.P.Sol (1974).

La finalidad de esta técnica está en obtener ideas originales mediante el estudio de un campo análogo al del problema de partida. Tiene su origen en la sinéctica de Gordon y en la bisociación de Koestler. Busca resolver los problemas valiéndose de transposiciones analógicas. Los pasos a seguir son: presentación y definición del problema o situación, sugerencia de analogías, exploración de las analogías, búsqueda de soluciones analógicas, translación al problema planteado.

CASOS LIMITE O CARICATURA

Propuesto por el grupo CERMA (1973) y por Kaufmann (1973).

Se trataría de aplicar la estrategia de la "caricatura", tan conocida en el campo gráfico del humor, a situaciones problemáticas, es decir, resaltar los rasgos más relevantes. Llevando una experiencia a sus últimas consecuencias podremos constatar lo que dá de sí. ¿Hasta qué punto puede rendir una persona sin cansancio?.

CHECK LIST

Propuesto por A.F. Osborn (196), y S.J. Parnes (1980a)

Técnica asociada al torbellino de ideas, que tiene su origen en las preguntas que Polya se formulaba para la solución de problemas. Osborn y Parnes las sistematizaron como técnica analítica, al buscar el "quebrantamiento" del objeto planteando su: combinación, reorganización, empleos diferentes, ampliación, transformación, inversión, visión diferente, inferencia, disminución, adaptación, decir no (Creatividad).

CIRCEPT

Analizado por A. Kaufmann (1973) y M. Fustier (1975).

Técnica analógica consistente en desarrollar constelaciones conceptuales en torno a los términos. En términos de Novak, esta técnica facilitaría la presentación de "mapas cognitivos". Los pasos a seguir en su aplicación serían: 1) propuesta del término inicial; 2) búsqueda de analogías; 3) elección y clasificación de las mismas; 4) representación gráfica.

CIRCUMRELACION

Estudiado por F. Leverty (1974).

Técnica de carácter aleatorio que se vale del análisis- síntesis, estructuración y

asociaciones forzadas para conseguir mayor eficacia en el funcionamiento de los grupos en la solución de problemas. Los pasos sugeridos por el autor son: definición, identificación, enumeración, selección, registro en el "circumrelator", giro de uno de los círculos, consideración de las relaciones y evaluación.

CREAR EN SUEÑO

Analizado por G. Aznar (1974).

Técnica preferentemente grupal, que pretende valerse de las ideas surgidas en momentos de semivigilia o entresueños. Hasta el presente ha tenido escaso interés escolar. Organizadas las sesiones de creatividad a última hora del día, se propone para el día siguiente la solución al problema planteado, con la consigna de al ir a dormir, disponer de lápiz y papel a mano. En la sesión del día siguiente se analizará en grupo las ideas surgidas.

COLLAGE

Propuesto por K. Batato (1974).

Técnica consistente en combinar elementos de diferente naturaleza de modo que se integren en un producto con unidad significativa y estética. Contamos con ejemplos ilustrativos en las artes plásticas. También podría presentarse un relato o composición con recortes de periódicos, gráficos e incluso elementos naturales como flores u hojas. Esta técnica ya resulta habitual en algunas clases de expresión plástica.

DEBATE O DISCUSION

Analizado por G. Heinelt (1979), y L.M. y V.C. Logan (1980).

Aunque no se trata de una técnica creativa en sentido estricto, permite estimular la divergencia, la disposición a recibir ideas ajenas a las propias, la capacitación dialéctica y rapidez en la construcción de argumentos de réplica. A estos

objetivos de tipo cognitivo se añade ahora la atmósfera grupal, el desarrollo de imágenes de sí mismo y de los demás.

DELFO

Estudiado por N.C. Dalkey (1967).

Técnica para detectar el futuro y anticipar posibles realidades ya sean tecnológicas o sociales. Partiendo de las respuestas dadas por expertos a ciertos temas se obtienen los primeros resultados de opinión. Estos se dan a conocer a dichos expertos, quienes emiten un nuevo juicio aproximativo. Los resultados pueden agruparse en cuartiles, con lo que se obtienen varias fechas de posible aparición del ingenio o descubrimiento.

DESARROLLO DE ALTERNATIVAS

Propuesto por E. de Bono (1974).

Estrategia del pensamiento lateral, consistente en explorar las diferentes alternativas a una situación o problema, mediante la reordenación de la información disponible. Parte del principio: "cualquier modo de valorar una situación es sólo uno de los muchos modos posibles de valorarla". No conformarse con el enfoque más obvio y fácil: en todo caso, puede fijarse un número mínimo de alternativas a una cuestión dada por ejemplo ¿cómo definir un objeto a partir del perfil dibujado?.

DESCOMPOSICION

Estructurado por E. de Bono (1974).

Una de las técnicas utilizadas por el autor para proporcionar diferentes enfoques a los problemas, reestructurar los modelos de las ideas y crear alternativas, es la descomposición, fraccionamiento y división del problema. De ese modo es posible evitar los efectos de la inhibición y aumentar las posibilidades de

creación. Los pasos a seguir serían: 1) fraccionamiento; 2) reordenación; 3) selección de las fracciones; 4) proceso retrospectivo; 5) división en dos unidades; 6) división consecutiva en dos unidades.

DESLIZAMIENTO SEMANTICO PROGRESIVO

Propuesto por H. Jaoui (1979).

Técnica de carácter analógico consistente en construir campos semánticos a partir de un término inicial. Es como construir escaleras semánticas. Cada escalón corresponde a palabras o ideas por las que nuestra mente se va deslizando progresivamente hacia nociones más lejanas. Resulta de gran interés en el área de lenguaje e idiomas, ya que amplía el campo de la sinonimia.

DESPISTAJE

Analizado por A. Kaufmann y otros (1947).

Estrategia consistente en interesarnos por un fenómeno para conocer otro. Se utilizan rodeos intelectuales, investigando aspectos laterales al problema, cultivando de este modo el arte de "pensar de lado". Esta forma de proceder ha dado origen a cierto número de descubrimientos. Ejemplo de este planteamiento lo tenemos en las repercusiones de la investigación espacial y tecnológica en la vida cotidiana.

DISEÑOS

Promovido por K. Batato (1974), y S. de la Torre (1979).

Técnica consistente en diagramar un proyecto o tarea, ya sea escolar o de cualquier otro ámbito. Hoy día, todo producto pasa por la fase de diseño. Tanto las prendas que llevamos puestas como los objetos que utilizamos fueron sometidas a fases de diseño, elección y rechazo de otras propuestas. El diseño

permite esbozar posibles formas y funciones inherentes a una idea. Resolver un problema o realizar una composición deberían pasar por la fase de diseño o plan de resolución-desarrollo. Con esta técnica, las redacciones, tan habituales en lengua, ganarían en calidad comunicativa. La "ideogramación" inicial es un tipo de diseño.

DETECTIVE

Estructurado por A. Kaufmann y otros (1973).

La técnica o método del detective consiste en construir hipótesis sobre los hechos y buscar toda clase de indicios que nos permitan sustentarla o sustituirla por otra. La clave estriba en encontrar aquéllos puntos significativos que sirvan de partida a nuevas deducciones. Se trata de un proceso minucioso y crítico. Historiadores, lingüistas, críticos, etc, siguen a menudo este procedimiento. A nivel escolar, puede dirigirse a descubrir contrasentidos o irregularidades en textos leídos.

EGO CREATIVO

Propuesto por S.J.Parnes (2980).

Técnica que resalta los aspectos simbólicos de la creatividad que se convierten en una llamada al profundo "ego creativo" que todos llevamos. Al igual que el "juicio diferido" de Osborn, favorece la libertad para comunicar respuestas imaginativas. Está relacionada con la noción de GO & STOP introducida por Parnes en el torbellino de ideas: en la fase de "luz verde" (GO) se permite diverger, abrirse a todas las ideas sin detenerse a enjuiciarlas; en la "luz roja" (STOP), se converge, se juzga y se toman decisiones, reduciendo de ese modo las posibles alternativas.

EL ENCUENTRO

Analizado por G. Aznar (1974).

Técnica no verbal destinada a provocar la toma de contacto entre las personas. Potencia la capacidad empática y de observación de las reacciones humanas. También permite tomar conciencia de la dificultad de establecer relaciones auténticas. Consiste en que los miembros de un grupo se muevan por un espacio amplio, sin hablar, observando lo que hacen los demás, saludando gestualmente y estableciendo contacto táctil. En una primera fase se procurará recoger la máxima información sobre los otros a través de sus modales, actitudes, semblante, mirada, etc; luego se pasará al saludo y por fin, superados los convencionalismos, se pasará al lenguaje del tacto.

ESCALAS DE VALOR

Estudiado por A. Kaufmann (1973) y M. Fustier (1975).

Clasificación de conjuntos de hechos u objetos en orden creciente, de acuerdo con el rango de una de sus características comunes. Ello permitirá extraer relaciones antes insospechadas. La técnica de "escalas" contribuye, pues a valorar más objetivamente hechos y situaciones. La "escala salarial" sería un ejemplo de esta clasificación jerárquica o de valor; otras son la escala de dureza, de movimientos sísmicos, de desarrollo mental, de calificaciones académicas, etc.

ESCENARIOS

Analizado por E.P. Torrance (1977).

Técnica utilizada en la solución de problemas del futuro mediante el acercamiento interdisciplinar. Se ha trabajado con niños superdotados. Un escenario, dice Webster, es como un relato o sinopsis de un camino proyectado de acción o acontecimientos. Consiste en una descripción de posibles temas futuros en una situación problemática, tales como: rayos láser, genética,

ingeniería y humanismo, etc. Tiene objetivos semejantes a Delfos.

FLOR DE LOTO

Propuesto por G. Aznar (1974).

Técnica no verbal de comunicación que tiene como objeto, mejorar la cohesión del grupo y la expansión personal. Colocados en círculo se pide que se concentre y recoja cada uno sobre sí mismo al tiempo que lleva a cabo una honda expiración: en la segunda fase, de distensión, se distiende el cuerpo al tiempo que se lleva a cabo la inspiración. El grupo debe llegar a encontrar un ritmo común.

GRAFOS

Estudiado por A. Kaufmann (1973).

Método analítico y representativo que facilita la ideación en el campo matemático. Parte de los conceptos combinatorios de variaciones, redes y relaciones binarias. El "grafo" es la representación de tales relaciones. Sea el conjunto $F [a, b, c, d, e,]$ en el que encontramos $5 \times 5 = 25$ parejas entre las que encontramos algunas propiedades comunes que el resto no tienen. El par (E, relación binaria) constituye un grafo.

HEURIDRAMA, PSICODRAMA, SOCIODRAMA

Estructurado por E.P. Torrance (1977).

Técnica encaminada a la solución creativa de problemas. En ella se busca el descubrimiento a través de la acción dramática. Los sujetos juegan un papel, se identifican con un personaje. El resto del grupo observa. Acabada la representación se analizan las situaciones surgidas. Algunas de las estrategias sugeridas por Torrance, son: representación directa del problema, monólogo, doble-simple, espejo, cambio de papeles, proyecciones futuras.

IDENTIFICACION

Analizado por H. Jaoui (1979) y G. Aznar (1974).

Técnica de solución de problemas con amplios antecedentes en el ámbito tecnológico. Consiste en penetrar en lo profundo del problema, vivirlo, identificarse con alguno de los elementos que intervengan directamente. También los problemas humanos se resuelven mejor cuando uno se coloca en el papel del otro. El profesor entenderá mejor determinadas situaciones del aula, si se coloca en la realidad de los hechos, si "pasa a ser alumno".

IDEOGRAMACION

Promovido por S. de la Torre (1991).

Técnica analítico-sintética, estructurante y transformadora de los códigos verbales e ideográficos. Consiste en representar gráficamente las ideas relevantes de un texto u obra. Tiene gran utilidad como técnica de estudio que fomenta al tiempo aptitudes creativas. Su práctica capacita al alumno en el análisis-síntesis, estructuración y transformación creativa. Promueve la ideación y su expresión original. Resulta aplicable en todos los niveles escolares y en cualquier situación de carácter comunicativo.

INTERROGACION DIVERGENTE

Estudiado por E.P. Torrance (1977), R. Marin (1984), S. de la Torre (1982) y S. de Prado (1982).

Esta técnica se denomina también como Preguntas creativas. El principio de la creatividad parte de un saber preguntar. La pregunta y la curiosidad son funciones cognitivas con una gran carga creativa.

La sensibilidad a los problemas es un factor de la creatividad reconocida por todos los que han profundizado en el tema. Guilford y Torrance la han evaluado a través de la fluidez, flexibilidad, originalidad en las preguntas a un

estímulo verbal o figurativo.

Es un método económico al alcance de cualquiera. Despierta la atención, el interés y estimula la motivación.

Las preguntas crean tensión mental y arrastran a la acción inquisitiva. En el mundo científico se hace receptivamente, convergentemente cuando nos atenemos a la ciencia, cuando nos basamos en ella para seguir preguntando indefinidamente, se hace divergente y creativo.

INTERLOG

Analizado por H. Jaoui (1979).

La multilógica combinación de la asociativa, analógica, combinatoria, y onírica, nos abre una nueva vía para la creatividad.

Jaoui diferencia dos fases: 1) creatividad de análisis, en la que se formula el problema, se identifica, se aportan algunas soluciones mediante asociaciones, analogías y otros métodos; 2) creatividad de invención, en la que el grupo aborda el problema directamente por analogías o llega a una matriz por análisis morfológico. Se seleccionan ideas realizando su valoración.

INVERSION

Promovido por E. de Bono (1974).

El autor adopta como principio que en el pensamiento lateral no se busca la solución correcta, sino una ordenación distinta de la información que provoque una visión diferente de la situación. Se parte de la situación dada, se consideran los problemas en su estructura real y se invierte ésta. Por ejemplo, una inversión al problema de la gordura sería comer más (ésto es, tomar algo antes de la hora que disminuya el apetito a la hora de comer).

KEPNER-TREGOE METHOD

Estudiado por C. Kepner & B. Tregoe (1965).²⁸

Proceso que muestra lo que puede hacerse con la información. Esto es, cómo se interrelacionan los hechos en el análisis de problemas y se toman decisiones. Es una técnica organizativa utilizada en el ámbito de gestión. Las diferentes etapas que conducen a la toma de decisiones se describen como: 1) comparar lo que es con lo que debería de ser; 2) elegir entre todos los problemas el más urgente; 3) contextualizar el problema en el espacio y el tiempo; 4) determinar los ámbitos a los que afecta; 5) buscar las causas posibles del problema; 6) deducir e interesarse por la causa principal de los hechos. Tomada la decisión, se planifica.

LIBERACION SEMANTICA

Propuesto por A. Korzybski (1933), y S. de la Torre (1982).

Técnica antitética que, oponiéndose a los principios básicos de la lógica aristotélica (principios de identidad, oposición y exclusión), parte de la idea de globalismo, de realidad como un todo. No es lo mismo el "árbol" que el concepto o imagen que tengamos de un árbol. Nuestro pensamiento está aprisionado por el lenguaje que debemos tender a quebrar y sobrepasar mediante la "liberación semántica". De este modo surgirán las ideas. Partiendo de una palabra se van recogiendo todas aquéllas que de alguna forma están relacionadas con ella.

²⁸ *En Vidal, F. 1971, p. 67*

LISTA DE ATRIBUTOS

Analizado por R.P. Crawford (1952).

A menudo, la creación consiste en trasladar los atributos a un objeto o situación a otra. La lista de atributos sensibiliza para captar la riqueza significativa de los objetos. Forma, color, tamaño, posición, utilización, funciones, son algunas de las fuentes de atribución. A través de esta técnica, Crawford quiso mostrar que la creatividad se puede aprender. Un modo para aplicarla podría ser señalar un objeto o el tema de un posible trabajo, exponer diversos atributos; elegir aquéllos que mejor lo describan. Según Logan, " sensibiliza respecto a las distintas propiedades de los objetos, al tiempo que proporciona un instrumento de innovación simple pero productivo."²⁹

MATEC

Estructurado por J.P. Sol (1974).

La Matriz de Desvío Creativo (MATREC) tiene como objeto producir ideas y pistas originales para alejarse del problema de origen, sin perderlo de vista. La matriz, asociativa se construye en base al segundo nivel de asociación derivado de las primeras asociaciones. La forma de proceder la dirigirá el animador, que formulará por escrito el problema. A continuación, se aplican las Unidades Semánticas Problemáticas (UNISEP), es decir, las expresiones con significado relevante. De cada unidad semántica se forman una docena de asociaciones y éstas se combinan formando nuevas relaciones. De este modo se forma la matriz asociativa por pares de conceptos o palabras.

²⁹ En Logan, L.M. y V.C., 1980, p. 123

MEDITACION TRANSCEDENTAL ZEN

Analizado por J. Krishnamurti (1979).

Técnica familiar en ciertas culturas orientales que tiene su origen en la religión budista. Persigue la concentración sin otro objeto o significación que la propia experiencia, autorrealización y conciencia de la energía psíquica. El estado provocado por la meditación trascendental o las técnicas Zen, facilita la desinhibición y apertura de la mente a ideas nuevas. Se trata de un poder dinámico, que una vez movilizado, nos permite actuar de manera instantánea en las más inesperadas situaciones, sin esperar a reflexionar sobre los hechos y de modo completamente apropiado a las circunstancias.

MATRICES DE DESCUBRIMIENTO

Estudiado por A. Kaufmann (1973).

Técnica combinatoria que se vale de la intersección de ideas mediante una especie de matriz mental y gráfica con objeto de dar con nuevos descubrimientos. En esta técnica se conjugan el poder intuitivo de la imaginación, la fuerza de la combinatoria y el aparato lógico de la matriz que le da nombre. Matrices como la de los elementos químicos, la de Leontieff, Le Corbusier o las tablas astronómicas, posibilitaron hipotetizar primero y descubrir después nuevos elementos. Las etapas de su aplicación escolar son tres: 1) enumeración de elementos que nos permitan formar el cuadro de doble entrada; 2) análisis combinatorio y valoración de las interrelaciones; 3) evaluación de las soluciones.

MEJORA DEL PRODUCTO

Promovido por E.P. Torrance (1969, 1970, 1976).

Actividad que Torrance ha utilizado como instrumento de evaluación, por cuyo motivo adquirió una relevancia especial respecto a la creatividad. Dicha tarea

consiste en ofrecer al alumno un objeto adecuado a su edad y pedirle que indique cuantas ideas se le ocurran para "mejorarlo". A nivel empresarial se sugiere el producto que se pretende mejorar. Siguiendo la metodología de Osborn, en una primera fase se recogen y anotan las ideas para examinarlas y valorarlas posteriormente.

METODO DEL CASO

Analizado por P.W. Pigors (1961).

Método de solución de problemas y programa de entrenamiento para desarrollar en los sujetos determinadas competencias respecto a la acción o toma de decisiones. Utiliza muchos puntos de vista sobre una situación incidental presentada y una amplia indagación sobre los elementos del problema.

MENTASTICAS

Estudiado por Milton Trager.³⁰

Técnica que cobra sentido en el contexto comunicativo humanista y tiene por objeto el desarrollo sensoperceptivo, la autoexpresión y la reeducación de movimientos. En contraposición a las técnicas ideativas o solución de problemas tiende a la autorrealización como ideal creativo.

MIMETICA

Propuesto por S. de la Torre (1991).

Es una teoría de comunicación no verbal. El mimo, representa un género dramático que se vale únicamente del gesto (kinésica), como código comunicativo. La mímica es el arte de imitar, representar o dar a entender un mensaje mediante gestos, ademanes o expresiones faciales. Como técnica

³⁰ Ver Torre, S. de la, 1991, p. 234

creativa busca la transformación y comprensión de códigos verbo-kinésicos, la asociación y el intercambio. Colocados en grupo, un sujeto expresa mímicamente un concepto que los demás han de interpretar. Admite muchas variantes como la pantomima, la máscara, el juego de roles, etc.

MODELADO

Promovido por K. Batato (1974), G. Borthwick (1982) y C. Diaz (1986). El modelado es una de las técnicas de expresión plástica de mayor interés creativo. A través del modelado, el sujeto integra experiencias y les da significado de forma original e imaginativa. Los talleres de plástica, son un modo de estimular la ideación por vía sensorial, lo cual nos permite aplicarlo con éxito a sujetos cuyo nivel de abstracción es bajo. El modelado puede realizarse con múltiples materiales como la arcilla, la plastilina, la harina, el papel maché, etc.

MORFOLOGIZADOR

Analizado por M.S. Allen (1967).

Instrumento que capacita para encontrar múltiples soluciones a un problema dado. Inspirado en el análisis morfológico, potencia las capacidades asociativa y estructuradora, juntamente con el análisis y la síntesis. Los pasos propuestos en su aplicación son: recoger información sobre el tema; anotación de las ideas en las tarjetas o fichas; extender las tarjetas hasta impregnarse de su significado. Tras un proceso de incubación y alejamiento del problema, se vuelve a las fichas, agrupándolas por afinidades. Tras diversas reagrupaciones, se destaca aquélla que corresponda mejor con la idea clave.

PALABRAS AL AZAR

Propuesto por G. Aznar (1974).

Técnica inspirada en las asociaciones forzadas de Whiting, consistente en

provocar un alejamiento aparente del problema, mediante una lista de palabras evocadoras barajadas, sugeridas al "azar". Kent y Rozanoff, proponen una lista de cien palabras que sirve de punto de partida de una cadena de asociaciones referidas al asunto inicialmente planteado. Esta actividad ha de conducir a una palabra estímulo relacionada con el problema.

PANEL DE DISCUSION

Analizado por S. de la Torre (1991).

Técnica grupal que, aunque no es propiamente creativa, algunos autores ven como una forma de potenciar la expresividad, la espontaneidad, el dinamismo y la capacidad dialéctica. Un pequeño grupo de personas, discute entre sí o ante un auditorio, exponiendo sus puntos de vista sobre un tema previamente determinado. Este modo de hacer, sugiere perspectivas variadas. Al final propone sus reservas o puntos de vista el grupo oyente. Este técnica resulta de fácil aplicación en el ámbito escolar.

PECERA

Estudiado por J. Sikora (1979).

Cualquier procedimiento grupal en el que varios miembros desarrollan las diferentes fases de un proceso creativo de solución de problemas ante las miradas atentas de un grupo mayor sentado alrededor. El grupo exterior observa el interior como si fueran peces en el agua, anotando sus observaciones.

PENSAMIENTO CIRCULAR

Promovido por M.P. Follet (1924).

Más que de técnica, se trata de un modo de trabajar en grupo que estimula la ideación. Tiene el interés de servir de antecedente al torbellino de ideas. Mantiene el autor que a través de la confrontación de experiencias en grupo se

llegan a solucionar problemas que individualmente no se resolverían. Al apoyarse unos sobre las ideas de los otros en forma circular y participativa se origina más fácilmente el pensamiento creativo.

EL PERISCOPIO

Estructurado por J.P. Sol (1974).

Técnica de inspiración gestáltica que tiene por finalidad la obtención de ideas concretas mediante la reestructuración de las funciones de un proceso o producto. Se comienza con un análisis de funciones respecto al problema o tarea a resolver. Si el grupo es numeroso se subdivide en subgrupos, tratando de esclarecer cada uno determinadas funciones. De este modo se obtendrán diferentes puntos de vista (periscopio) sobre el problema y se aportarán soluciones diferentes. Una síntesis final llevará a adoptar la solución más conveniente.

PERFIL SUBJETIVO DEL PRODUCTO

Analizado por J.P. Sol (1974).

Técnica inspirada en el modelo gestáltico y en la sinéctic. Incorpora la representación del perfil para definir nuevas aportaciones o productos. Tiene por objeto producir nuevos modelos o pistas a partir de los elementos característicos de la evolución de un determinado producto. Esta técnica da importancia a la evolución del tiempo. Los pasos a seguir serían: 1) delimitación del problema; 2) determinar los indicadores de cambio; 3) ejes de variación (precio, tiempo, preparación, número de componentes, partes, usuarios, forma, solidez, etc); y sus límites en forma de escala; 4) exploración de sus límites; 5) cada participante construye el Perfil Subjetivo del Producto; 6) discusión y propuesta de resultados.

PERT

Estudiado por A. Moles (1977).

Técnica organizativa que A. Moles utiliza como estrategia creativa. Así dice que: "el espíritu de genio es aquél que capta de golpe todas las operaciones a realizar, como un diagrama de PERT (program evaluation & review technique)".³¹ Consiste en dar estructura secuencial o de flujo a un conjunto de tareas mediante su representación gráfica. Sus dos coordenadas son la duración y la secuencia. Es útil para programar el desarrollo de un proyecto complejo (con múltiples actividades y tiempos), ya que permite controlar la eficacia en su realización. Tal sería el caso de un Proyecto de Reforma.

PHILLIPS 6-6

Promovido por G. Cirigliand y A. Villaverde (1967).

También denominado como Buzz Session. Técnica dinámica de grupos consistente en que seis personas discutan durante seis minutos cuestiones concretas para llegar a una propuesta. Su objetivo principal es lograr la participación activa de todos los miembros de un gran grupo. Cada grupo elige a un representante encargado de anotar, resumir y presentar las opiniones en una puesta en común. Esta técnica desarrolla la capacidad de síntesis y concentración al tiempo que la responsabilidad en la participación y la creatividad en las aportaciones de ideas personales.

LA PIRAMIDE

Estructurado por G. Aznar (1979).

Simboliza la situación de sostén del grupo con relación a una persona que se deja llevar y elevar por el grupo. Es una técnica no verbal que busca crear un

³¹Moles, A., 1977, p. 145

clima de cooperación y apoyo en los otros. Lentamente y en silencio, el grupo levanta sobre sus cabezas, uno por uno a los componentes que lo forman, para luego descenderlos suavemente. Las torres humanas son una expresión colectiva de construcción humana conseguida con el apoyo y cooperación de toda una población. Crea sentimiento de pertenencia al grupo.

PO

Propuesto por E. de Bono (1974).

Palabra funcional destinada a introducir en nuestro pensamiento la función de discontinuidad, ruptura lógica para posibilitar transformaciones creativas. Es el instrumento del pensamiento lateral de igual modo que el NO lo es del pensamiento lógico. Mediante el PO se consigue la reestructuración perspicaz de cualquier situación o problema. Integra las funciones del "y", "o", "es". El PO rompe con la rigidez de modelos establecidos y estimula la búsqueda de alternativas. Así "Libro PO primavera", puede sugerir mil enlaces diferentes: "libro" (y, o, es, para, en, no, a través de...) primavera".

PORQUES ENCADENADOS

Analizado por E. de Bono (1974).

Técnica consistente en plantear interrogantes que nos permitan revisar ciertos supuestos que admitimos sin más. Obliga a replantear juicios e hipótesis asumidos. El mejor ejemplo de "porqués" encadenados lo tenemos en los niños que resultan incansables al preguntar el porqué de todo lo que ven o llama la atención. ¿Porqué el cielo es azul?, ¿Porqué el "silencio es oro"?, ¿Porqué son blancas las tizas?. Un criterio a tener en cuenta al responder a las preguntas es el evitar contestar con un "porque". Ello cierra a otras alternativas.

PROYECCION

Estructurado por G. Aznar (1974).

Los participantes han de proyectar el problema que se les plantea sobre el soporte visual que se les proporciona. Es una técnica superadora del lenguaje. Un modo de desarrollarla consiste en pasar diapositivas o imágenes de formas abstractas y evocadoras, a modo de borrones, con el fin de suscitar relaciones e intersecciones con el objetivo perseguido.

RELAJACION SOFROLOGICA

Propuesto por S. Ostrander y L. Schroeder (1981).

También denominado como armonía de la conciencia. La sofrología se considera por algunos como la disciplina que estudia los cambios de conciencia del hombre. Busca como objetivo la armonía de la conciencia. Para otros se trata de un conjunto de técnicas (sofrosis) de relajación y profundización utilizadas en modificación de conducta y reeducación psicomotriz y caracterial. La sofrología, según Caycedo, no sólo mejora el aprendizaje, sino que incrementa la autoconfianza, la creatividad, el desarrollo emocional y la capacidad de expresión. Tiene su punto de apoyo en una concepción humanista de la creatividad. Utiliza el estado alterado de conciencia para crear un puente entre cuerpo-mente.

RELAX IMAGINATIVO

Estudiado por D. de Prado (1988).

Técnica que integra la fantasía como estrategia de aprendizaje y de experimentación vivenciada de lo aprendido. Aunque es aplicable a todas las áreas del curriculum, tiene mayor interés en ciencias sociales y naturales. Los efectos que su autor le atribuye son: 1) relajación; 2) armonización; 3) significación vivencial de los aprendizajes; 4) identificación con fenómenos

sometidos a la representación. Los pasos a seguir son: 1) ambientación; 2) relajación muscular; 3) preparación a la narración; 4) narración; 5) vuelta a la realidad; 6) aplicaciones didácticas.

REVISION DE SUPUESTOS

Propuesto por E. de Bono (1973).

Una de las estrategias sugeridas por Bono para estimular el pensamiento lateral es la reestructuración de los modelos mediante la revisión de supuestos. Habitualmente nos conducimos por ciertas limitaciones inexistentes al resolver problemas. Esta técnica sale al paso de tales condicionantes. El problema que ejemplifica esta forma de proceder, ha sido ampliamente difundido. Unir nueve puntos (colocados en forma de cuadrado) con sólo cuatro rectas, sin levantar el lápiz. El condicionante perceptivo impide ver la solución a dicho problema. Su solución pasa por la revisión de ciertos supuestos, en este caso de tipo perceptivo.

SATORI

Analizado por G.C. Rapaille, D.T.Suzuki, E.P. Torrance y J.P. Sol (1977). Interpretación japonesa del ¡Eureka! o ¡Ajá! occidentales, resultado de procesos caracterizados por la motivación, persistencia, alto nivel de pensamiento, esfuerzo, pericia, experiencia, etc. Como técnica creativa, el sujeto se prepara a realizar un viaje a su mundo interior "prolongado en su realidad imaginaria", tornando con nuevas aportaciones no previstas inicialmente. Se trata de despertar, mediante la analogía y la fantasía, el potencial acumulado en nuestra relación constante con el medio.

SERENDIPITY

Estudiado por H. Walpole y R. Marin.³²

Descubrimiento inesperado como resultado de buscar por caminos diferentes. Se trata de estimular una actitud indagadora para aprovechar los hallazgos brindados por el azar aunque no respondan a lo que nosotros buscamos. Se fomenta, pues, la actitud flexible hacia lo nuevo, hacia el cambio de objetivos, hacia el valor de lo imprevisto. la ciencia está llena de hallazgos fruto de una casualidad aprovechada por la preparación, la disciplina, la autoexigencia y el agudo sentido crítico de muchos creadores. Encontrar una cosa mientras se busca otra.

SINAPSIS

Propuesto por G. Aznar (1974).

Transposición creativa del funcionamiento neuronal. La sinapsis, es punto de contacto entre dos neuronas a través del cual tiene lugar el paso de impulsos nerviosos. Se ha constatado empíricamente que durante el proceso ideativo existe mayor carga tensional.

SINECTICA

Propuesto por H.J. Gordon (1963) y G. M. Prince (1980).

Técnica grupal de estimulación creativa inspirada en el principio de convertir lo extraño en familiar y lo conocido en extraño. Los grupos sinécticos utilizan como estrategia de aproximación la analogía, diferenciando su promotor cuatro tipos principales: directa, personal, simbólica, fantástica. Se considera positiva la heterogeneidad de los miembros que componen el grupo. Los momentos principales de la sesión son: presentación del problema, clarificación por parte

³²En Torre, S. de la, 1991, p. 234

del experto, selección de vías de análisis, ejemplificación que permita visualizar el problema desde ángulos diferentes, dar con la solución.

SINTESIS CREATIVA

Analizado por R. Marin (1991).

La síntesis personal es una vía de aproximación creativa. Es el encuentro global superador de las particularidades. Integra elementos fragmentarios para ofrecer novedosas combinaciones. Poner títulos a un texto es un buen ejercicio de estimulación creativa mediante la síntesis. Desarrollar la capacidad de síntesis equivale a potenciar la habilidad para integrar materiales o informaciones dispersas a fin de alcanzar unidades de sentido superior. El científico, el poeta, el pintor nos presentan en sus obras síntesis personales de formas de interpretar la realidad percibida o descubierta.

SOLUCION CREATIVA DE PROBLEMAS

Estudiado por E.P. Torrance (1976).

Muchos de los cursos y seminarios de estimulación creativa realizados en la Escuela de Buffalo (Universidad de Nueva York) han tenido como actividad preferente la solución creativa de problemas.

SONIDOS E IMAGENES

Estructurado por E.P. Torrance (1976), y Cunnington (1965).

Sonidos e imágenes es un test de originalidad y una técnica de precalentamiento de la creatividad. Se pide al niño que dibuje las palabras correspondientes a las imágenes producidas por cada uno de los cuatro sonidos. Elegida la imagen más interesante, se le pide que la utilice como punto de partida para el dibujo, cuento o canción. El sonido hace de inductor de ideas.

SOÑAR DESPIERTO DIRIGIDO

Técnica de origen terapéutico, fundamentada en el modelo psicoanalítico. Pretende sacar partido del estado alterado de conciencia o semisueño para potenciar la inventiva penetrando en el subconsciente. Un reducido equipo de unos cinco miembros se acomoda confortablemente hasta alcanzar una situación de entresueño. El animador que dirige la sesión, sugiere ideas y conduce al grupo al objetivo planteado inicialmente.

SUGESTOPEDIA

Promovido por G. Lozanov, y Bancroft.³³

Al igual que la sofrología, busca el estado superior de la mente a través de la concentración y la sintonía mente/cuerpo, pensamiento /sentimiento. Esta técnica de relajación y concentración se ha mostrado eficaz en el deporte, en el aprendizaje de idiomas, en el control del dolor, etc. En cierto modo se corresponde con la pedagogía autogénica de Doucet y la autogenia del médico soviético A.G. Odessky, la nota más relevante de la sugestopedia es su carácter holístico, es decir, total e integradora. Cuando el hombre actúa, lo hace como un todo. Es un modo de autosugestión.

SUPERPOSICIONES

Analizado por A. Koestler (1970), E. de Bono (1974) y M. Fustier (1975). Esta técnica tiene por objeto conectar en nuestra mente objetos, formas o conceptos que a primera vista nada tienen en común; pero con atributos comunes. Las formas inductoras son estímulos figurativos, semánticos, simbólicos, que despiertan modelos dormidos y excitan en nosotros representaciones diversas. Los "objetos inductores" se orientan a la mejora o

³³Ver Torre, S. de la, 1991, p. 506

perfeccionamiento de otros. La invención o perfeccionamiento de un invento puede realizarse a partir de otros en uso.

TACA

Estudiado por J.P. Sol (1974).

Con las Técnicas Asociativas de Carácter Antitético (TACA), se pretende obtener ideas concretas para estudiar los elementos del problema planteado, a partir de las Unidades Semánticas Problemáticas (UNISEP). Enunciado el problema y descritos sus elementos principales se obtienen las primeras asociaciones. A cada una de ellas se le oponen las primeras relaciones antitéticas de las que se obtendrán las pistas antitéticas. En una fase posterior se adaptarán al problema inicialmente planteado.

TECNICA DE ARBORIFICACION

Propuesto por S. de la Torre (1991).

Esta técnica utilizada preferentemente en el aprendizaje de la composición escrita, tiene el objeto de acostumbrar al escolar a planificar su expresión conforme a determinadas reglas y estructura. No es una técnica propiamente ideativa, sino comunicativa; ésto es, atiende a la presentación de los resultados para que éstos adquieran mayor consideración. Elegido el tema (tronco), se concretan los principales apartados o bloques de ideas (ramas). Se anotan aquéllas ideas, metáforas o imágenes que nos ayudarán a dar cuerpo a la redacción (ramaje). Con ello estamos en disposición de hacer el árbol de nuestro escrito. Antes de pasar a la redacción es bueno dejarlo reposar un tiempo, que arraigue, durante el cual podemos anotar alguna nueva idea.

TERATOLOGIA

Estructurado por A. Kaufmann (1973) y M. Fustier (1975).

Forma de proceder en la que se llevan las nociones al límite extremo o situación aberrante. Se trata de buscar lo paradójico, el contrasentido, la greguería a problemas de difícil solución. Un ejemplo orientativo podría ser la utilización de los desperdicios como elemento generador de energía; la infección como elemento de salud (vacunas).

TEXTO LIBRE

Analizado por C. Freinet (1977).

Consideramos creativo el Texto libre al igual que otras técnicas de Freinet (correspondencia, periódico escolar), por cuanto fomenta las ideas personales del niño. Permite la libre expresión del alumno, quien lo compone cuando siente la necesidad de su creación. Es una técnica de aprendizaje creativo, ya que su objeto no es la producción en sí, sino adquirir el dominio del lenguaje. El texto libre puede ser también oral. Cuando el alumno no está motivado hay que crearle el deseo, a partir de la experiencia de la vida. Permite el proceso de inspiración propio de cada uno: en dibujos realizados en lecturas, etc. Una vez realizados, se escriben en la pizarra los títulos presentados junto con el nombre del autor. Se leen en clase y tras su votación por parte del profesor y alumnos, se proponen los mejores para la imprenta.

TORBELLINO DE IDEAS

Propuesto por A. Osborn (1960), J. Sikora (1979), E.P. Torrance (1976) y A. Kaufmann (1973).

Es, sin lugar a dudas, la técnica creativa que más difusión ha alcanzado, tanto en el ámbito empresarial donde surgió como en el educativo. Sus múltiples modalidades y variantes, la han convertido en metodología de la

creación, siguiendo un proceso peculiar de ideación. Sintéticamente, se pueden diferenciar tres fases en su aplicación: 1) descubrir los hechos; 2) descubrir ideas; 3) descubrir soluciones. Los cuatro principios en los que se inspira el Torbellino de ideas son: I) suspensión del juicio crítico en la fase ideativa, éste es el supuesto esencial de la técnica; II) dar rienda suelta a la imaginación; III) la cantidad aumenta la calidad; IV) combinación y perfeccionamiento de las ideas.

TRANSFERENCIA DE DIFICULTADES

Propiciado por M. Fustier (1975).

Se nos ha formado en la búsqueda del éxito y el rechazo del error. Una pedagogía de la creatividad sabe sacar provecho de lo erróneo. Esta técnica se inspira en la "defectología" como estrategia antitética. Lo imperfecto, inacabado, desordenado, estimula la inventiva más que lo modélico. Se trata pues, de encontrar cuantos defectos o imperfecciones sea posible en un objeto, instrumento, institución, etc, con finalidad perfectiva, no destructiva. En una segunda fase, se clasifican y por fin se consideran aquéllos que admiten una solución y los que por el momento no la tienen.

TRANSPOSICION ANALOGICA

Analizado por E. de Bono (1974).

La analogía es útil en cualquier tarea creadora como instrumento para concebir ideas de base y escapar a la rutina. La analogía está en el origen de la divergencia y la originalidad, estableciendo una relación de semejanza entre dos o más cosas. De Bono propone para su aplicación práctica las siguientes alternativas: 1) demostración por parte del profesor de todo el proceso; 2) relación de una analogía con el problema; 3) esfuerzo individual para desarrollar otras analogías; 4) desarrollada una analogía en términos concretos, se

generaliza a nivel más abstracto, buscando funciones o procesos; 5) dada una lista de problemas, seleccionar las analogías más idóneas.

TRIGGER

Estudiado por J. Sikora (1979).

Variante de algunas técnicas más generales como el Torbellino de ideas, consistente en que preceda una fase de trabajo individual al trabajo en grupo en que se presentan las ideas elaboradas por cada miembro.

GRUPO "T" DE SENSIBILIZACION

Propuesto por K. Levin (1947), J. Bradford (1987) y Ch. Jennings (1979).

El carácter creativo de los grupos de "sensibilización", "entrenamiento", "diagnóstico", radica tanto en la finalidad de autorrealización y salud mental como en sus estrategias psicodramáticas. A través de ellas se potencian las relaciones humanas en sus aspectos de interacción, comunicación y liderazgo. Se utiliza como terapia creativa. Al analizar los procesos por los que pasa el grupo, se crea un clima de apoyo mutuo. El Grupo "T" ayuda a descubrirse a sí mismo en su relación con los otros. Su tarea reside en analizar lo que acontece en el grupo.

USOS MULTIPLES

Analizado por J.P. Guilford (1980).

Más que de técnica, se trata de una actividad ampliamente utilizada en el diagnóstico de la creatividad. Como ejercicio escolar resulta de gran interés por su fácil aplicación y diversidad de factores implicados: fluidez, flexibilidad, originalidad. Para aplicarla, basta con proponer a los escolares un objeto de uso familiar. Individualmente o en grupo tratan de buscarle cuantas aplicaciones imaginen. Conviene motivarles hacia usos poco frecuentes. Una puesta en común

decidirá cuáles resultan más originales.

MODELOS DE CREACION

ESTIMULOS CREATIVOS:

El comportamiento externo en el individuo es solo una pequeña parte de la actividad mental. La mente dominada por fuerzas instintivas que pugnan por manifestarse, se compone de "*inconsciente*" o lugar inicial y profundo de toda actividad mental; "*consciente*", o lugar donde algunas tendencias llegan a manifestarse abiertamente y "*preconsciente*", donde las actividades mentales están en una postura intermedia, desapareciendo del control de la conciencia, es decir, es lo que W. James (1961) ha llamado el "*fleco de la conciencia*".

El inconsciente alberga formas originales, ideas, imágenes y símbolos extraños a la conciencia que siguen una dinámica "*primaria*".

MODELO PSICOANALITICO:

El inconsciente es la parte mental más importante en los procesos aplicados a la creatividad, lugar de donde surgirá la inspiración para lograr nuevas formas de expresiones. Jung, decía que: "*el inconsciente está lleno de gérmenes de futuras situaciones psíquicas e ideas (...), además de los recuerdos (...), también pueden surgir del inconsciente pensamientos e ideas creativas (...)* que

*anteriormente jamás fueron conscientes".*³⁴ En general, parece existir la idea de una relación entre producciones inspiradas y arte, frente a producciones trabajadas y ciencia, aunque se dice frecuentemente que hay momentos de inconsciencia en los que se pueden tener visiones relacionadas con el hallazgo de soluciones largamente buscadas por el científico. Se podría decir que el psicoanálisis se ha interesado de forma mucho más particular por lo artístico que por lo científico.

Los seguidores de la teoría psicoanalítica, tratan de establecer diferencias entre las personas a partir de la identificación de diferentes núcleos de funcionamiento mental (llamados rasgos, tipos, factores,), que afectan a la inteligencia (por ejemplo el llamado pensamiento convergente), a la creatividad (conocida también como pensamiento divergente) y al carácter del creador. Igualmente se confiere mucha importancia a los trabajos sobre personalidad creadora que adoptan una perspectiva de "*autorrealización*" y que postulan la consecución de una vida plena y satisfactoria actuando creativamente (en el sentido de una plena libertad personal), en cualquier faceta de la vida.³⁵

El objetivo del psicoanálisis en el sector de la actividad creadora consistiría en establecer las relaciones entre los procesos primarios (instintivos) y secundarios (conscientes, racionales). Uniendo a estas relaciones las características personales de la forma de ser de cada cual, conformados por la herencia genética, circunstancias sociales y culturales. Como consecuencia, la creación depende del hecho de que lleguen a darse en una personalidad concreta, que además de mantener una relación entre consciente e inconsciente, haya tenido unas experiencias vitales determinadas.

El psicoanálisis nos habla de la existencia de conflicto entre las

³⁴ Jung, C., 1969, p. 37

³⁵ Ver Maslow, A., 1987

tendencias instintivas o primarias y las formas conscientes o secundarias, determinadas éstas por la sociedad. Al pretender manifestarse, las tendencias primarias chocan con las imposiciones sociales. La personalidad sería una forma de vida anímica determinada por la forma en que cada individuo ha resuelto el "conflicto". El concepto de personalidad hace referencia a una amplia entidad, considerándose que muchos de los aspectos de dicha personalidad la comparten la mayor parte de los creadores. Entre estos rasgos de personalidad, se pueden destacar: la autoconfianza, la capacidad de trabajo, la tolerancia a las situaciones ambiguas, la flexibilidad, etc.

Según Freud (1973), para que se puedan exteriorizar los contenidos del inconsciente, se han de transformar antes racionalmente. Esto es la "sublimación". Hay ocasiones en las que no se logra racionalizar o sublimar y el deseo primario queda "reprimido". Junto a tales formas extremas (positiva o negativa respectivamente), de solucionar el conflicto, encontramos la "fijación" en experiencias agradables que tuvieron lugar en las primeras etapas del desarrollo y cuyas formas de comportamiento se pueden calificar de inmaduras.

Los psicoanalistas de la creatividad adoptan dos posiciones distintas según N. Bolton (1978): los que otorgan mayor importancia a la función del "yo" y a los procesos secundarios y los que piensan que los procesos primarios y la función del "ello" son los aspectos fundamentales en las producciones creativas. Los primeros están por definir las relaciones entre ambos tipos de procesos sin una equiparación rígida o formas irracionales y racionales de pensamiento. E. Kris (1966), supone la existencia de "relaciones cordiales" entre el consciente y el inconsciente. El yo podría acceder al material inconsciente sin necesidad de sumergirse en él. Se daría una "regresión al servicio del yo" que proporciona la emergencia del material buscado.

Por su parte, los que dan mayor importancia a los procesos primarios, distinguen dos formas de percibir y razonar. Positivan la función de los procesos

primarios al considerarlos capaces de elaborar una estructura total sincrética. La estructura global "*desorganizada*" que suele caracterizar a los sueños puede considerarse organizada mediante criterios diferentes.

Otra dimensión en cuanto a la relación inconsciente-consciente nos la proporciona la idea de relación de inclusión que C. Jung (1969) hace entre "*psique*" y "*consciencia*". La primera englobaría a la segunda. No sólo hay que considerar la coexistencia de hecho de ambos sistemas, sino que además, "*el inconsciente parece capaz de examinar los hechos y extraer conclusiones de modo muy parecido a como lo hace la consciencia (...), aunque evidentemente realiza sus deliberaciones instintivamente.*"³⁶

Si se parte de las aportaciones del psicoanálisis para estimular la producción creativa, se debe tener presente las relaciones entre inconsciente y consciente. De todo ésto se desprende, una forma de enfocar la motivación según C. Martínez (1991) en los supuestos siguientes: 1) importancia del material y la actividad inconsciente; 2) necesidad de establecer una forma de acceso que permita observar material y actividad mental inconsciente; 3) establecer unas relaciones que aseguren la correspondencia entre los datos observados en el inconsciente y los requeridos por la consciencia.

Martínez aclara los apartados diciendo que los puntos primero y tercero parecen ligados a ciertas características de las personas sobre las que parece bastante difícil incidir. El material inconsciente vendría dado por experiencias ancestrales y personales que quedan registradas por mecanismos y causas desconocidas. No existen propuestas que indiquen cómo incrementar el material y la actividad inconsciente. Tampoco se sabe cómo ayudar a utilizar los datos inconscientes en su misión de indicadores de la consciencia. Muy distinta es la posibilidad de "acceder" al material inconsciente, hecho de particular interés,

³⁶ Jung, C., 1969, p. 78

puesto que, si admitimos que las soluciones creativas se consiguen frecuentemente en estado inconsciente o semiconsciente, parece muy oportuno buscar vías de acceso para incrementar la creatividad. Afortunadamente, el segundo punto parece más abordable, habiendo sido en ocasiones objeto de atención.

La accesibilidad al inconsciente puede educarse en la medida en que se pueden establecer métodos que permitan dirigir la atención hacia el interior de la propia persona. La meditación se considera como una de las técnicas que posibilitan la liberación de lo consciente. En la espera se pueden percibir las asociaciones que se producen entre los elementos externos e internos. Para P. Matussek (1977), la meditación es la técnica de acceso al inconsciente. Mediante ella, es posible lograr el estado adecuado para que *"la idea original"*, la *"clave"* buscada, pueda retenerse. Se trata en definitiva, de educar la capacidad de desconectar de la realidad y la capacidad de esperar que aparezcan asociaciones interesantes.

MODELO GESTALTICO:

Frente a la concepción asociacionista, la teoría de la Gestalt propugna una postura antiatomista (no se admite la representación de elementos separados unos de otros) y antiasociacionista (la combinación no es mecánica ni casual). Ante la presencia de elementos separados, la mente tiende activamente a unificarlos y combinarlos en un "todo" armónico, o buena gestalt.

El estudio del *"pensamiento creativo"*, al igual que el pensamiento productivo, se puede abordar a partir del planteamiento de un problema que precise de una abstracción de algo conocido previamente que se aplica a un contexto diferente del original. A pesar de la aparente sencillez de la formulación, resulta extremadamente difícil realizar tal tipo de abstracción de un contexto a otro. La teoría de la Gestalt, ha intentado dar una explicación a

tales dificultades en una nueva aportación para la comprensión del proceso de pensamiento.

La teoría de la Gestalt asume como unidad básica de estudio del pensamiento, la estructura o totalidad que forman los elementos en el interior de la mente. Tales elementos, por otra parte, forman a su vez una totalidad con la situación en que se encuentran. Los elementos no tienen ningún sentido independientemente del contexto al que pertenecen. Los elementos difieren según el campo estructural en que se encuentran. Los mismos elementos pueden formar totalidades o "*configuraciones*" distintas.

La Gestalt insiste en que el todo es diferente a la simple suma de las partes.

El trabajo mental consiste en dirigir la atención hacia los elementos de la totalidad que son capaces de desestructurarla de una forma nueva.

Para la estimulación creativa, cabe pensar como prioritario prestar atención especial a la reformulación de los problemas. Es evidente que si un planteamiento no proporciona el camino de la solución, ha de cambiarse, de manera que los datos del planteamiento nos indiquen de la mejor manera posible, las vías de solución. Los materiales y elementos implicados tienen siempre lecturas diferentes en función del lugar en que se concentran la atención de quien los maneja. Por lo general, nos solemos quedar en las posibilidades de funcionamiento más comunes, sin contemplar otras potenciales igualmente adecuadas, según el problema en cuestión. La educación en el cambio de enfoque de las cuestiones, planteadas, es un asunto imprescindible para llegar a soluciones nuevas. Tales aspectos hacen referencia a la "*flexibilidad*" en la lectura de la información actual y en las soluciones propuestas ante la situación problemática.

La educación de la "*flexibilidad*" es una cuestión esencial para la creatividad. Consiste básicamente en ampliar los marcos de referencia con los

que operamos habitualmente. Quien se forma en la flexibilidad tiene mayor posibilidad de utilizar los elementos de cualquier tipo que se trate, de forma original. La educación de la flexibilidad perceptiva y cognitiva, es una parte fundamental de la mayoría de técnicas de estimulación creativa.

MODELO COGNITIVO:

El enfoque cognitivo engloba una serie de propuestas que se pueden caracterizar por atender preferentemente a los procesos implicados en las actuaciones inteligentes, lo que supone una adecuación entre objetivo y medios empleados para su consecución. Convendría precisar las diferencias existentes entre áreas cognitivas y procesos mentales. Por otra parte convendría también distinguir un cognitivismo estructural y otro funcional.

En el planteamiento cognitivista se nos hace imprescindible para su comprensión el concepto de "*esquema*". El esquema se construye por el propio individuo, a partir de una serie de experiencias que tienen algo en común. Es un principio organizador esencial del comportamiento y del pensamiento, ya que contiene aspectos que permiten poner en relación experiencias diversas. Los esquemas son, a un nivel genérico, responsables de la integración de la información que nos llega, y de su búsqueda. Los esquemas son flexibles para poder modificarlos en función de la experiencia.

En general, los cognitivistas abordan el estudio de los diferentes procesos mentales, lo que precisa de marcos flexibles para su interpretación. Este hecho caracteriza, sin duda, el proceso creativo.

Se puede destacar el objetivo epistemológico de la empresa de Piaget, que consistía en investigar las diferentes formas de conocimiento por las que se pasa hasta llegar al conocimiento inteligente más elevado (característico del pensamiento adulto). Por otra parte, algunos intentos de aproximación directa de la obra de Piaget al tema de la creatividad no parecen demasiado

afortunados. N. Kogan (1983) ha propuesto, por ejemplo, un nuevo estadio del desarrollo que seguiría a los ya clásicos piagetianos (sensoriomotor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal), que se caracteriza por la producción de realizaciones creativas. El hecho de que un pensador como Piaget no se interesase en concreto por el tema de la creatividad, bien podría explicarse porque no la considerara una manifestación diferenciada de la inteligencia y supusiera que los esquemas que explican el conocimiento cognitivo en general, explicarían asimismo la creatividad.

Las descripciones del proceso de pensamiento que desembocan en un producto creativo presentan una serie de pasos que difieren muy poco de los que se proponen para describir el proceso del pensamiento en general. Estas propuestas coinciden con las ya clásicas de G. Wallas (1926), para quien el proceso creativo sigue ordenadamente las siguientes fases: 1) preparación; 2) incubación; 3) iluminación y 4) verificación.

Definitivamente, la creatividad es un proceso estrechamente relacionado con el pensamiento en general y cabe pensar que, dependiendo del grado de generalidad que se pretenda en el estudio de la cognición, no es relevante su diferenciación, ya que puede explicarse por ciertos mecanismos básicos como los "esquemas" de conocimiento.

Las teorías del "procesamiento de la información" ven al hombre como un mecanismo similar a una computadora, dotado de programas o medios para enfrentarse a los problemas que se le presentan. La intención de los cognitivistas sería la de crear "modelos de actuación" que describan los pasos que llevan a una solución creativa.

Entendiendo que el proceso creativo queda determinado, además de por las capacidades del sujeto, por su actuación ante los problemas concretos, o de ciertas situaciones, los problemas se convierten en elementos fundamentales para las producciones creativas. Esto es lo que piensan algunos cognitivistas que se

han dedicado a establecer las "estrategias" que siguen los individuos para llegar a la solución.

Lo que pretende un modelo de estimulación creativa consistirá en dar una oportunidad de crear las máximas relaciones entre los objetos, sus elementos y funciones. Para hacerlo posible, se partirá de la actividad del propio individuo sobre el ambiente que le rodea y éste, a su vez, poseerá fuertes propiedades estimuladoras. C. Coll (1983), refiriéndose a situaciones de enseñanza-aprendizaje, propone considerar los conocimientos obtenidos como resultado del proceso "revisión, coordinación y construcción de esquemas". Define el "esquema de conocimiento" como la "representación que posee una persona sobre una parcela de la realidad."³⁷

G. Martínez (1981), opina que la educación de la creatividad está indefectiblemente ligada a la educación en general en una propuesta cognitiva, si bien entendemos que la planificación de situaciones que provoquen la actuación espontánea de los alumnos, tiene un interés especial para el entorno escolar. Para poder transformar la propia visión del mundo, es fundamental educar la forma de percibir el mecanismo de la inducción y el pensamiento metafórico. Para conseguir tales objetivos, se propone que las actividades en cualquier campo, sigan una secuencia que en un orden estricto comportaría: 1) discriminación; 2) identificación, comparación, contraste, clasificación, exploración, análisis y evaluación; 3) síntesis.

La primera fase se refiere a la exploración directa del ambiente, al registro de datos que provienen de la experiencia. La segunda, al proceso de elaboración de un sistema, para el que es necesario seleccionar unidades de información, la inducción y la metáfora. La tercera se refiere al producto transformado creativamente.

³⁷ *Ibidem*, p. 56

C. Mcallister (1980) indica que su propuesta es paralela a la presentada por A. Taylor (1972) para enseñar el mecanismo de la transformación. En tal modelo, la secuencia empieza con una fase de "exposición" en la que el alumno recibe una estimulación sensorial directa e intensa, que le abre a su entorno, en la que recoge información. A ésta sigue la fase "predivergente" o de ordenación de información de clasificación, según diversos criterios, lo que obliga a comparar, contrastar, articular. Después, una fase de "conversión" en la que la experiencia sensorial debe transformarse por el mecanismo de la analogía que requiere de nuevo análisis, exploración, lo que permite la aparición de formas imaginadas, creativas, a la que seguirá la evaluación y consecuente modificación, de ser necesaria en una fase "postdivergente". Finalmente, en la fase de "expresión", el alumno transmite las transformaciones y las modificaciones en forma de productos del proceso de creación.

La observación, la inducción, la metáfora y los medios expresivos, serían los objetivos esenciales de una propuesta de estimulación creativa en el modelo cognitivo. El papel del enseñante, consistirá en planificar las actividades, solicitar que se realice la labor correspondiente a cada fase y facilitar y proporcionar ejemplos adecuados a la fase en que se encuentre el proceso. En la fase de conversión, por ejemplo, tendrán especial utilidad los referentes a conexiones poco habituales. Las intervenciones seguirán, por lo general, a los momentos en los que los alumnos pregunten en tal sentido o se encuentren en situaciones de bloqueo.

MODELO CONDUCTISTA:

Las formulaciones asociacionistas clásicas dieron lugar a otra corriente general, que partiendo del funcionamiento mecánico de la mente, considera que su actividad puede controlarse desde fuera mediante la conveniente aplicación de reforzamiento. Esta corriente denominada

"conductismo" por interesarse exclusivamente por las respuestas concretas, externas y visibles, de más fácil cuantificación, ha intentado eludir los planteamientos "teóricos"; lo que le ha llevado, como es natural, a una postura cargada de teoría. En efecto, la revisión conceptual que exigió el planteamiento conductista nos afecta de forma directa, en el tema del pensamiento. El hecho fundamental que distingue al conductismo del asociacionismo, es la preocupación de aquél por explicar exclusivamente los fenómenos que se producen ante nuestros ojos (aunque ello suponga a veces la existencia implícita de procesos internos).

Para el conductista, el pensamiento consiste en una actividad mecánica que sigue las mismas leyes que la conducta externa y visible. J.B. Watson (1930) postuló como creador del conductismo el estudio de la conducta externa como objetivo exclusivo en el campo de la psicología. El mismo Watson consideraba el pensamiento como un lenguaje al que le falta la suficiente intensidad para escucharse.

El tema fundamental para el conductismo es ¿cómo se aprenden asociaciones estímulo-respuesta nuevas?. Su primera propuesta teórica consiste en considerar las respuestas no sólo como reacciones a un estímulo, sino con la capacidad de convertirse, a su vez, en estímulo para acontecimientos posteriores. B.F. Skinner (1948) reformuló el conductismo en diferentes sentidos; llevó a cabo sus investigaciones entre los años treinta y cincuenta. Su propuesta representa un "*neoconductismo inductivo*".

Revitaliza la idea de que el objetivo de la psicología es el estudio de la conducta, externa, visible, y mensurable y pone un énfasis especial en renunciar a supuestos teóricos previos, y sólo si los datos empíricos lo sugieren, se podría intentar una generalización a posteriori.

En el tema de la creatividad, ésta se conceptualiza como respuestas infrecuentes u originales que se producirían por demanda o presión ambiental.

Los principales métodos conductistas de entrenamiento de la creatividad se basarían en el "*reforzamiento positivo*" de aquéllas respuestas alejadas de las comunes, en lugar de limitarse a valorar las respuestas "correctas" a planteamientos de solución única. En el sector de la creatividad no se trataría de reforzar las respuestas únicas, porque difícilmente nos encontramos ante problemas de solución única. La creatividad surge en la búsqueda de respuestas alternativas igualmente válidas.

Las técnicas para la estimulación del pensamiento creador asumirían determinados procedimientos para consolidar las respuestas creativas. N. Kogan (1973) informa sobre algunas otras cuestiones relacionadas con el contexto de la creatividad. Se ha propuesto que las asociaciones remotas aumentan si se dan las instrucciones para hallar usos originales en un campo de utilización en el que el instrumento se utiliza con poca frecuencia. Por ejemplo, pidiendo los usos de un destornillador en las tareas de un campesino.

El hecho de que el tema fundamental del conductismo gire en torno a la adquisición de pautas de comportamiento ocasiona con cierta facilidad su identificación con cualquier teoría del aprendizaje.

En el apartado "Técnicas para la estimulación del pensamiento creador", en el capítulo sobre "Educación de la creatividad" de G. Ulmann (1972), se presentan las principales técnicas en general, donde se aborda la cuestión ¿qué procesos de la solución creativa de problemas y en qué manera pueden recibir influencia del aprendizaje?, la respuesta sería: "sigue sin aclararse qué variables de la situación, como por ejemplo la instrucción, un ambiente determinado".³⁸ Sin embargo, inmediatamente a continuación asegura que "es posible aumentar el número de ideas originales a través del condicionamiento operante."³⁹

³⁸ Ulmann, G. 1972, p. 22

³⁹ *Ibidem*, p. 23

El condicionamiento operante es el mecanismo que juega el papel fundamental en la adquisición del aprendizaje desde la perspectiva conductista.

Una visión de conjunto de las experiencias de aplicación del "condicionamiento operante" a las técnicas de estimulación creativa, lleva a G. Ulmann a la siguiente conclusión: "a través de instrucciones específicas y hábitos aprendidos, se puede posibilitar o mejorar la solución creativa de problemas en situaciones concretas. Queda sin embargo, todavía en pié la cuestión de saber si esta capacidad llega a hacerse en el individuo, independientemente respecto del peculiar tipo de problema a través del cual se ejercitó y adquirió, así como respecto de la instrucción correspondiente y de la situación con todas sus variables.

No parece de interés una formación creativa para solucionar un determinado problema, o tipo de ellos, en determinadas circunstancias. La cuestión fundamental consiste en abstraer y generalizar los elementos básicos de toda situación problemática que se encuentra en el inicio y que desencadena cualquier proceso de creación.

MODELO ASOCIACIONISTA:

El modelo asociacionista agrupa una serie de teorías que basan la explicación de los comportamientos externos en la existencia de asociaciones entre estímulos y respuestas. Las asociaciones determinan el comportamiento al margen de la actividad del sujeto. Se dará una respuesta o un estímulo si ambos se hallan asociados en la mente. La mente tiene la misión de almacenar las asociaciones.

La perspectiva asociacionista supone que un proceso de pensamiento es consecuencia de la existencia de distintas respuestas asociadas al mismo estímulo o situación estimular. De tal manera, a nivel interno, cada estímulo puede hallarse asociado a diferentes respuestas. La que se produce a nivel externo es

aquella que ocupa el lugar más elevado de una cadena organizada jerárquicamente.

El hecho de la existencia de una "jerarquía de respuestas" y de ser susceptible de modificarse, por ejemplo, por las propias consecuencias de las respuestas, puede dar una idea de movilidad y dinamismo que debe matizarse. La explicación del comportamiento por parte del modelo asociacionista es fundamentalmente mecánica.

Una de las principales respuestas asociacionistas a la cuestión del funcionamiento mental es la "*mediacional*". Según la propuesta mediacional, lo que modifica internamente la jerarquía de hábitos, o lo que es igual, lo que ocurre entre el estímulo y la respuesta final (ambos visibles por pertenecer al medio externo) se explica por el mecanismo de la mediación. Un estímulo externo provoca una respuesta interna, en miniatura o "mediacional", que crea un nuevo estado interno con capacidad estimuladora, que evoca a su vez, una respuesta externa u otra respuesta mediacional, tantas veces como fuera necesario hasta que se produzca la asociación con una respuesta final, abierta, directamente observable. La mediación consiste en un proceso de reforzamiento que ocurre automáticamente a nivel totalmente interno.

D.E. Berlyne (1972), propone una explicación de la creatividad desde el modelo asociacionista. El es en realidad un neosociacionista que admite el papel activo del sujeto en la selección de la respuesta, asume la distinción entre pensamiento productivo y reproductivo. La simple reproducción de una experiencia previa, se da cuando las respuestas adecuadas, se encuentran en posiciones "elevadas" de las jerarquías; en tanto que, la producción de nuevo contenido mental ocurre cuando las respuestas adecuadas se encuentran en posiciones "bajas". Según Berlyne, el pensador va pasando por diferentes momentos en el proceso de pensamiento en los que va eligiendo las respuestas que considera adecuadas. Esto es, si en cada punto de decisión la respuesta

conveniente es la que ocupa el lugar principal de la jerarquía, se trata de un proceso

automático. Por el contrario, si el pensador necesita revisar diferentes respuestas de la jerarquía para buscar la adecuada, se trata de un proceso original.

Par Berlyne, pensamiento productivo y pensamiento creativo son sinónimos.

La cuestión que se plantea cuando se pretende *estimular* la creatividad desde el modelo asociacionista es: ¿cómo fortalecer las respuestas que ocupan posiciones débiles en las jerarquías?. J. Naultzman (1959) propuso que las respuestas originales se pueden mejorar induciendo al sujeto a que produzca nuevas asociaciones a partir de los mismos estímulos. Con cada nueva exigencia, la asociación consecuente será más original, se encontrará más lejos de las nuevas posiciones.

El descubrimiento de una solución creativa es posible porque las asociaciones originales ya existen con anterioridad en la mente. En ese sentido una solución creativa se puede descubrir, en primer lugar por *contigüidad*. La intervención encaminada a la estimulación de la asociación por contigüidad, puede plantearse a nivel de que se produzca efectivamente, que salga al exterior la respuesta (asociada porque ocurrió cercana en el tiempo).

La contigüidad es sinónimo de "*serendipidad*"⁴⁰. Vemos que en cierto sentido, esta forma de estimular la creatividad tiene gran parecido a las utilizadas por el psicoanálisis (por ejemplo la relajación).

En segundo lugar, una solución puede aparecer por "*semejanza*" de los elementos asociativos que pueden producir interferencia de la que resulte una respuesta creativa.

La probabilidad de una solución creativa depende del número de

⁴⁰ De *serendipite*: anglicismo que significa "asociación de ideas"

elementos asociativos que posee una persona y de lo poco comunes que éstos sean. Cuando se presenta una gran concentración de fuerza asociativa en un número pequeño de estímulos, la persona puede producir asociaciones muy parecidas entre sí. Cuando por el contrario se presenta una gran cantidad de respuestas poco comunes en diferentes campos, nos encontramos ante las personas más creativas.

El modelo asociacionista de estimulación creativa parte de los conocimientos almacenados en la mente y organizados mecánicamente siguiendo las leyes de la asociación.

MODELO HUMANISTA:

La psicología humanista cobra protagonismo hacia los años sesenta de la mano de sus representantes más destacados, A. Maslow (1987), ó C. Rogers (1975). Surge como reacción al conductismo, cuyos postulados básicos dejaban de lado las particularidades de la naturaleza humana. Pero el psicoanálisis en general y los supuestos teóricos de Adler, en particular pueden considerarse en la base de la concepción humanista.

Según Adler, el individuo tiene un poder creativo que se encuentra en cualquier actuación de su vida. Desmarcándose claramente del psicoanálisis más clásico, piensa que el hombre durante su vida hace algo más que responder a sus tendencias instintivas y que durante la misma se da la "superación personal". La concepción de Adler se puede alinear con las filosofías que defienden la bondad innata de la naturaleza humana, siendo la sociedad la que puede llegar a obstaculizar la aparición de estas fuerzas excepcionalmente positivas y creadoras.

En estos supuestos se inspiran A. Maslow y C. Rogers. Para Maslow, la persona tiende al crecimiento, debido a una serie de necesidades que se hallan jerarquizadas. En la base, las más consustanciales a la propia existencia, de

carácter fisiológico. A continuación, las relacionadas con necesidades de seguridad, posesión y amor y autoestima. En la cumbre, las tendencias a la "autorrealización" que consiste en la actualización de las potencialidades que posee la persona; o lo que es igual, que le impelen a convertirse en el ser que lleva dentro, logrando así la plenitud. Rogers, estaría fundamentalmente de acuerdo con esta concepción, en la que vería un avance en la línea de perfeccionamiento evolutivo, debido a que representa un progreso en cuanto a la autonomía y la responsabilidad por parte del individuo que se autorrealiza.

Maslow explica el crecimiento de las personas en base a dos sistemas de fuerzas que existen en su interior: uno de ellos procura la seguridad, lo que en ocasiones le lleva a permanecer fijado a situaciones cómodas o regresando a ellas ante los inconvenientes; el otro le impele a conseguir el funcionamiento pleno de todas sus capacidades potenciales. A lo largo de la vida, el individuo debe hacer una serie ininterrumpida de elecciones libres en las que habrá de decidirse por satisfacer las necesidades de seguridad o de desarrollo. La necesidad de seguridad, al ser más básica, es más poderosa y en la medida que se vea afectada seriamente, o en claro peligro, predominará, lo que lleva consigo la renuncia al desarrollo. Según Maslow, cada individuo debe asumir, desde la infancia temprana, la responsabilidad de decidir sobre tales opciones. Sólo de esta manera resultará fortalecida la confianza en sí mismo y se alcanzará una percepción más nítida de las necesidades internas. La consecuencia más general sería que tal práctica es la de una existencia más responsable y saludable.

Todos los psicólogos humanistas parecen coincidir en que la salud humana reside en el crecimiento expansivo de la persona: en su autorrealización. Ignorar las potencialidades propias y subordinarse a los imperativos de una sociedad uniformadora, puede producir un estado de malestar, incongruencia y en definitiva, llevar a estados propiamente patológicos. Las teorías de Maslow

y Rogers, originadas en el contexto del tratamiento de las psicopatologías, tienen una vertiente claramente relacionada con las teorías de la creatividad y unas implicaciones en el campo educativo.

Por otra parte, en todo ser humano, existe de forma inherente, una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo. En opinión de Maslow, el proceso, la actitud, la actividad o la persona, pueden ser creativos en las facetas más cotidianas de la vida. Por ello, pone en cuestión el carácter creativo de muchas realizaciones consideradas como tales (evidentemente todas las que no conllevan la propia realización del individuo).

De cualquier manera, cabe tener en cuenta que Maslow establece una distinción entre creatividad "primaria", "secundaria" e "integrada". La primera es característica de las personas que se autorrealizan y todos los seres humanos la experimentan en algunos momentos. La creatividad secundaria corresponde a la mayor parte de la producción existente en el mundo; se incluyen en ella experimentos científicos, obras literarias y plásticas, arquitectónicas y cualquier producto comercial. La creatividad integrada exige un talento especial y una gran capacidad de trabajo y estudio, exige un perfeccionamiento constante atendiendo a las críticas externas e internas, todo lo cual desemboca en grandes obras de arte y en consecuciones filosóficas y científicas decisivas para la historia de la humanidad.

Maslow ha centrado su atención en la creatividad primaria, en las personas que se autorrealizan. Según cree, estas personas mantienen una relación con el mundo que se caracterizaría por: a) una percepción abierta, que huye de categorizaciones o conceptualizaciones establecidas de antemano; b) una expresividad espontánea, carente de inhibición; c) una gran atracción por lo desconocido, por profundizar y meditar sobre las cosas, rehuendo las posturas cómodas; d) una integración de aspectos comúnmente considerados como irreconciliables (egoísmo-altruismo, individualidad-preocupación por problemas

sociales, infantilismo-madurez, etc); e) como consecuencia de esta integración, se produce una autoaceptación, tales personas tienen resueltos conflictos fundamentales y muestran una mayor seguridad y confianza en las propias actividades.

Rogers, propone una teoría de la creatividad claramente diferenciada de la de Maslow. Si bien parte de las ideas típicamente humanistas en el sentido señalado (creatividad como tendencia de la persona a hacer realidad en sí misma todas sus potencialidades), cree conveniente objetivizar el concepto de creatividad, definiendo el proceso creativo y detallando sus principales componentes. Para Rogers, la creación debe hacerse patente en algún producto externo y visible, lo que permitirá a los demás apreciar su originalidad. Los productos creativos deben ser novedosos y surgen de un proceso en el que se produce forzosamente la interacción entre, por una parte, el creador con sus cualidades específicas y por otra, los materiales, acontecimientos, personas o circunstancias de la vida. El proceso creativo es independiente del contenido particular y del resultado que proviene de la valoración social del producto.

Rogers, partiendo de las consecuencias sociales del producto creativo, distingue entre creatividad "constructiva" y creatividad "destruktiva" o socialmente negativa. Ahora bien, a nivel del proceso ambas son indistinguibles. La utilización social de un producto escapa muchas veces a la intención del creador, lo que no justifica, olvidar esta diferenciación y procurar explicarla (en el campo del tratamiento de los trastornos nerviosos se ha visto que la creatividad negativa o patológica está relacionada con la negación a abrirse y comunicar experiencias).

La creatividad constructiva requiere una serie de condiciones internas: a) apertura total de la conciencia a la experiencia (lo que coincide con la primera característica que Maslow atribuye a las personas que se autorrealizan), que se traduce en una tolerancia a la ambigüedad y en una flexibilidad respecto a las

creencias, percepciones e hipótesis, aunque todo ello conforma una manera particular de relacionarse con el medio y de abstraerlo; b) el producto tiene un valor positivo si resulta satisfactorio a nivel personal, si cumple como manifestación de capacidades internas, y c) el creador debe tener una habilidad especial para jugar espontáneamente con ideas, formas y relaciones.

El modelo humanista plantea una cuestión fundamental cara a la formación de la creatividad: ¿se puede formar directamente en las personas la capacidad de realizaciones creativas?, o por el contrario, ¿cabe plantearse como objetivo formar una "actitud conveniente a la creación?. La respuesta de los humanistas va principalmente dirigida a la segunda cuestión.

Rogers, concibe que el fomento de la creatividad es algo necesario y natural que deriva de las necesidades sociales. El sistema en que vivimos está en constante cambio y el único modo de sobrevivir es adaptándose a los cambios, para ello, el individuo nace con una disposición creativa. La educación tiene como misión fundamental establecer las condiciones externas, que favorezcan esta tendencia natural del hombre. De forma todavía más concreta, la educación debe evitar las condiciones que entorpezcan la creatividad. La propuesta educativa de Rogers va más allá, puesto que considera que toda educación tiene como objetivo principal esta facilitación del aprendizaje.

MODELO TRANSACCIONAL:

Todos nos hemos preguntado alguna vez el por qué de que unas personas sean más creativas que otras, por qué unas sobresalen en un determinado campo y otras no, o por qué ciertas características de la creatividad que aparecen en la infancia se mantienen en algunos cuando son adultos en tanto que otros las pierden.

Sobre esto, I.A. Taylor (1976) da un modelo explicativo que partiendo de la observación empírica, va más allá de los datos. Explica algo más que el

modelo interactivo. Justifica los cambios ocurridos en la humanidad desde sus orígenes. Influye y a su vez se ve influido por el entorno, razón por la cual lo califica de transaccional.

La denominación de *transaccional* responde a la interacción que la persona alcanza con los estímulos externos. Somos personas creativas, no tanto por el propio desarrollo de potencialidades genéticas o innatas, cuanto por el modo peculiar de entender nuestra realización a partir del medio. Digamos que supera las metas personales de autorrealización humanista, proyectando a la persona más allá de sí misma. Transformando y actualizando también el medio. Esto es, el medio nos influye y contribuye a nuestra realización al tiempo que nosotros influimos y alteramos dicho entorno. Aquí tenemos una fuente de diferencias individuales. En tanto que algunas personas adoptan un papel pasivo frente a los estímulos recibidos, otras interaccionan activamente con el medio.

M. I. Stein (1963), investiga con científicos el modelo transaccional de la creatividad a través de los roles profesionales, empleando material psicológico. V.E. Huff dice por su parte que: "*el análisis transaccional resulta ser el modelo más útil que ha logrado sintetizar la literatura existente sobre la creatividad*".⁴¹ Se puede estar o no de acuerdo con él, pero hoy nadie duda de las aportaciones derivadas de dicha concepción. A su vez, Taylor ha sido quien mejor ha operativizado este modelo, cuando afirma que: "*la meta esencial del organismo es dar forma o configuración al entorno, más que ser conformado por él. Esta tendencia natural a configurar el medio puede bloquearse por las fuerzas sociales (o educativas) impositivas que adoptan maneras de condicionamiento e instrucción en la conformidad.*"⁴²

Las manifestaciones de esta fuerza transformadora, que existe en toda

⁴¹ Huff, V.E., 1978, p. 202

⁴² Taylor, I.A., 1976, p. 196

persona, pueden adoptar diferentes formas y grados. En la primera infancia ésta se pone de manifiesto a través de una "expresiva espontaneidad". Le sigue un periodo de "aprovechamiento técnico" en el que el niño da sentido a materiales, juegos, instrumentos, etc. Posteriormente, la capacidad creativa adopta forma de "ingenio inventivo", combinando variables de ingeniosas maneras. Es así como han surgido multiplicidad de inventos. La siguiente configuración ambiental adopta forma de "flexibilidad innovadora", modificando o adaptando a nuevos contextos ideas potentes. Estas ideas potentes o generadoras de nuevos hallazgos son fruto de personas dotadas de "originalidad emergente".

Para Taylor *"la creatividad es un proceso, facilitado por la estimulación ambiental, implicando a la persona motivada transaccionalmente para transformar problemas genéricos o básicos en resultados o productos generativos."*⁴³ En esta formulación se recogen las cinco orientaciones básicas bajo las que se ha venido estudiando la creatividad. Para verificar empíricamente dicho modelo elabora su Escala de Disposición al Comportamiento Creativo en la que se valoran las cinco dimensiones: persona, proceso, clima, problema, producto, formulando cuestiones que permiten evaluar al tiempo los cinco niveles en que se manifiesta la creatividad: expresivo, productivo, inventivo, innovador, emergente.

La persona es el sustrato fundamental de la creatividad. Aunque se predica del producto, del medio ambiente, del proceso y de las situaciones problemáticas, todos ellos cobran sentido al referirse a la persona como unidad de percepción y acción. Para Taylor, la "percepción personal" nos ofrece la clave explicativa de la "transacción". Hace referencia a necesidades, juicios, formulación de hipótesis, fuerzas organizativas y estilos cognitivos, existentes en cada persona. La posesión de ideas tiene su origen en la percepción personal de las cosas.

⁴³ Taylor, I.A., 1976, p. 200

Entender la creatividad como percepción transaccional, es dar relevancia al sistema de motivación personal. Lo realmente creativo, no es tanto dar con la solución al problema planteado cuanto a "reorganizar el medio" de acuerdo con modelos personales de percepción. La creatividad se pone de manifiesto en características personales como independencia, receptividad, autoafirmación y dominio, percepciones personales del medio en base a las cuales es capaz de reorganizarlo.

En el proceso de transacción con el medio, Taylor diferencia cinco momentos o fases: 1) de exposición o apertura al medio, en la que el sujeto permanece abierto a toda clase de estímulos sensoriales y perceptivos; 2) implosión, en la que las informaciones activadas se convierten con relativa rapidez en nuevas reformulaciones; así durante esta fase no se atiende tanto al problema sino a la asimilación o implicaciones de dichas deficiencias; por ello, se da como un distanciamiento de la realidad y equivale a la fase de incubación; 3) el momento de la transformación coincide con la transacción perceptual, en la que se replantean las percepciones del mundo exterior, resultando el momento más álgido de la reorganización del medio; 4) la explosión tiene lugar antes de la articulación final del producto, y la nueva percepción transaccional está sujeta a modificaciones y reorganizaciones personales; 5) la producción tiene que ver con la implementación y desarrollo, terminado el proceso con la comunicación de algo nuevo, por lo general comporta tensión y requiere un trabajo paciente y constante, además cada nivel creativo hará más incidencia en unos u otros momentos.

Entre las características y condiciones referidas al medio creativo, Taylor propone reducir la frustración, eliminar la competición, facilitar apoyo y tolerar la libre comunicación, estimular la divergencia y la aceptación del riesgo, reducir al mínimo la coerción y las normas de comportamiento, libertad para aceptar riesgos, competencia creativa en los líderes, estimulación sensorial.

Los atributos asignados al producto creativo son: la complejidad, la asimetría, la rareza, la frecuencia o abundancia, la adecuación, la relevancia, la afinidad o asociación, la novedad, la originalidad, la flexibilidad, la alteración, la integración. Estos criterios nos permitirán evaluar el nivel creativo del producto. No obstante, valorar la creatividad únicamente a través del producto, en base a criterios previamente establecidos, comporta el riesgo de no enjuiciar satisfactoriamente ideas altamente renovadoras. Las aportaciones de Galileo, Servet, el Greco y de otros que fueron rechazadas en su tiempo, evidencian este peligro. La consideración transaccional del producto o las transformaciones congruentes con la percepción personal, como vía única y apropiada al problema puede proporcionar un criterio útil y satisfactorio cuando se combina con otros criterios.

NIVELES CREATIVOS:

Las formas o niveles de creatividad son la resultante del grado de transformación o alteración del medio. Aunque integran de algún modo todos los elementos anteriormente referidos (persona, proceso, medio, problema), se hacen más presentes en el producto. La comunicación espontánea, la producción valiosa, los inventos y descubrimientos, las innovaciones en las ciencias y las artes, la transformación germinal y revolucionaria, son grados en los que se manifiesta la creatividad.

Creatividad expresiva:

Representa la forma más elemental de transformación, caracterizándose la espontaneidad y la improvisación. El grado del cambio realizado es mínimo. La improvisación de un discurso, de un relato, o dibujo libres, son ejemplos de este primer nivel creativo. Se atiende más a la expresión fluida y espontánea que a la originalidad del resultado. La creatividad expresiva resulta fácil de estimular en el ámbito escolar.

Creatividad productiva:

Se adoptan ciertas normas que limitan la actividad espontánea de niños y adultos. La improvisación se sustituye por la aplicación de técnicas y estrategias pertinentes y adecuadas al resultado perseguido. En la creatividad expresiva no se planificaba; en la productiva se fija el objeto a alcanzar. Se incorporan criterios externos a la libre actuación del sujeto. El resultado es una realización valiosa por su originalidad, seguimiento de determinadas reglas en la transformación del medio y búsqueda de productos acabados. Reclama cierto grado de habilidad y libertad comunicativa.

Creatividad inventiva:

Tiene lugar cuando, superadas las expectativas lógicas, se llegan a manipular determinados elementos del medio. Dichas transformaciones pueden referirse a *métodos, técnicas, situaciones, invenciones de instrumentos, mecanismos*. La creatividad inventiva con valor social se manifiesta en los descubrimientos científicos (penicilina, vacunas, ley de la gravedad y demás leyes físicas, descubrimiento de América, océano Índico, Polos, etc) y técnicos (radio, coche, TV, electrodomésticos, bolígrafo, etc).

Creatividad innovadora:

Esta forma supone un buen nivel de flexibilidad ideacional y un alto grado de originalidad. El sujeto transforma el medio comunicándonos resultados únicos y relevantes. ¿De dónde proceden sus ideas?. Adapta, modifica, desarrolla concepciones, sistemas, modelos, susceptibles de transformaciones. Para ello ha debido captar las implicaciones y las relaciones existentes entre los elementos. En ocasiones se concreta trasladando a otros campos ideas ya existentes. La aplicación del estructuralismo a la lengua, la pintura o la arquitectura; la visión existencialista o funcional a diferentes ramas del saber; la interpretación que Adler y Jung hacen de la teoría psicoanalítica supone una innovación.

Creatividad emergente:

Los sujetos aportan ideas radicalmente nuevas, germen de otras muchas derivaciones. Por lo general se presentan en un aspecto abstracto, general, a modo de concepción sin precedentes inmediatos. Inicialmente no comportan aplicaciones concretas. Será el nivel innovador el que traslade o adapte dichas ideas a campos concretos. Pertenecen a este nivel los creadores de las grandes religiones; las grandes concepciones filosóficas o científicas debidas a Aristóteles, Platón, Descartes, Kant, Hegel, Freud, Einstein; impulsores de corrientes artísticas o de pensamiento como el impresionismo, el surrealismo, el estructuralismo, el existencialismo, el marxismo... que supusieron en su tiempo una cosmovisión revolucionaria de una parcela de la realidad.

FACTORES E INDICADORES DE LA CREATIVIDAD

ORIGINALIDAD:⁴⁴

Originalidad significa la producción de respuestas inusitadas, inteligentes, conseguidas desde premisas muy distantes o remotas. En cierto modo podríamos considerar la novedad de la idea en relación con el individuo particular que la produce. En este caso, para llegar a una afirmación, deberíamos conocer la historia del pensamiento del individuo en cuestión.

Se podría recurrir a indicios empíricos de la novedad de una idea, en términos estadísticos de determinada respuesta, dentro del conjunto de los

⁴⁴ *Rareza o carácter singular de las asociaciones. Ver Sikora, J., 1979, p. 22*

miembros de cierto colectivo homogéneo desde el punto de vista cultural. De esta manera el índice de "inusitabilidad" puede ser objetivo.

Para M.P. Gil (1977), la originalidad auténtica es la expresión de la propia riqueza personal. Según E.P. Torrance , "*la originalidad es la habilidad para producir respuestas poco comunes, para evocar asociaciones remotas, insólitas o desacostumbradas*".⁴⁵ Para R. Marin " *el concepto de originalidad conjuga e integra dos términos de innovación valiosa*"⁴⁶, si bien destaca otros matices dignos de ser tenidos en cuenta. La originalidad suele tener el rasgo inconfundible de lo "único", de lo irrepetible. el mismo hecho de que algo nos parezca original implica que es diferente, que no tenía precedentes; de pronto ha aparecido algo distinto que, además de sorprendernos gratamente hace aflorar valores que a otros pasaron desapercibidos.

En el mundo de las artes, la obra creativa e innovadora es original y cuanto más original, más creativa, depende menos de precedentes. Implica un mayor alejamiento de las líneas ya trazadas, pero además explícita o implícitamente, aparece el rasgo de algo muy interesante, que impresiona porque ofrece soluciones ingeniosas y dispara nuestra fantasía.

FLUIDEZ:

Se entiende por fluidez, las respuestas en relación con el tiempo. Sikora la define como: "fluidez igual a totalidad de ideas producidas en un lapso prefijado".⁴⁷ Para F. Garcia "es la capacidad para evocar una gran cantidad de ideas; mira al aspecto cuantitativo de la producción de éstas. Se podría definir

⁴⁵ Torrance, E.P., 1977, pp. 113-114

⁴⁶Marin, R., 1991, p. 100

⁴⁷Sikora, J., 1979, p.22

como el número o velocidad con que las ideas son sugeridas".⁴⁸

La afluencia de ideas depende de la acumulación de información que posea el sujeto, por ésta razón se hace imprescindible la creación de programas con incidencia en el desarrollo sensorial y experimental.

R. Oerter (1977), considera que la producción de ideas creativas, puede incrementarse mediante un entrenamiento, eliminando los bloqueos y aplicando estrategias para alcanzarlo, entendiendo que el mero hecho de aumentar la cantidad determina una mejora de la calidad.

La "fluidez ideacional" se refiere a la producción de ideas integrables en materias puntuales. Mientras que la "fluidez de asociación" se refiere al establecimiento de relaciones próximas o remotas.

Una tercera clase de fluidez es la denominada "fluidez de expresión" que tiende a considerar las manifestaciones relacionadas con los sentimientos.

FLEXIBILIDAD:

La flexibilidad se opone a la rigidez, a la inmovilidad, a la incapacidad de modificar comportamientos, actitudes o puntos de vista, a la posibilidad de ofrecer otras alternativas o variar en la trayectoria y en el método emprendidos.

La flexibilidad nos proporciona una gran riqueza de categorías, contra aquéllas categorías monocordes, respuestas de la misma naturaleza.

La flexibilidad se encuentra igualmente en la riqueza de matices en una argumentación o tratado.

Hay quien opina que la flexibilidad es el criterio fundamental para la creatividad porque se acerca a la originalidad y cuando se realizan análisis factoriales, se encuentra una alta correlación entre flexibilidad y originalidad. Es evidente que para producir respuestas originales, es importante olvidar puntos

⁴⁸García, F., 1981, p. 14

de vista tradicionales y convencionales para contemplar las cosas bajo nuevos prismas.

Toda persona creadora se ha caracterizado por haber sido capaz de romper moldes, temas y planteamientos, en busca de otras realidades.

Un tipo de flexibilidad reconocida y estudiada es la denominada "flexibilidad espontánea", debido a que los tests que la miden no sugieren, precisamente que el sujeto sea flexible. Puede darse por una variación espontánea de las respuestas.

Existe una segunda clase de flexibilidad, que ha recibido el nombre de "flexibilidad de adaptación", debido a que en los tests en que esta cualidad se detectó, el sujeto pasa a tener éxito, ha de realizar ciertos cambios de planteamiento o estrategias, de soluciones, etc.

ELABORACION:

Tal vez sea en el arte donde se perciba con más facilidad el criterio de elaboración. Encontramos en todos los momentos históricos, centenares de trabajos primorosamente elaborados, acabados, donde se ha cuidado hasta el último detalle.

La elaboración suele medirse en lo gráfico y literario porque aparecen rasgos típicos, sintomáticos.

Originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración, han sido los factores decisivos para caracterizar la creatividad. J.P. Torrance (1977) en sus pruebas verbales no emplea más que los tres primeros y en los tests gráficos es cuando utiliza el cuarto, la elaboración.

La elaboración suscita el sentimiento de un deseo reiterativo de perfeccionamiento, provocando la capacidad que dirige al individuo a conseguir una obra lo más perfecta posible. La elaboración determina en gran medida, la calidad de la obra creada.

J.P. Guilford (1978) llegó a la conclusión de que las capacidades de fluidez, flexibilidad (incluida la originalidad) y elaboración eran similares en el aspecto concreto de que los tests que aprecian estas tres propiedades requieren una diversidad de respuestas.

Para significar las aptitudes en función de las respuestas, se ha distinguido entre el pensamiento "convergente" y el pensamiento "divergente". Entendiendo que el factor de elaboración pertenece al segundo. Como quiera que el individuo ha de producir sus respuestas partiendo de la información dada, en ambas categorías hablaremos de factores de producción divergente y de factores de producción convergente.

CURIOSIDAD:

Es la capacidad de admirarse, de extrañarse y de interesarse; producida por un sentimiento de insatisfacción ante la limitación de los conocimientos y un deseo de saber más. Implica inquietud, crítica, planteamiento de preguntas ante lo desconocido.

La curiosidad se desarrolla dándole la oportunidad al individuo para que observe y analice. El instinto de exploración, motivado por la curiosidad, es lo que hace al hombre ser audaz y arriesgarse en busca de una aventura posibilitando la inventiva y el descubrimiento.

Para S. de la Torre, *"todo hombre es creativo en la medida que es curioso"*.⁴⁹

D.E. Berlyne (1960), en su obra "Conflicto, despertar y curiosidad" pretende explicarnos dos aspectos de la curiosidad como respuesta al arte: 1) ¿por qué inician las personas una conducta como resultado de la cual percibirán una obra de arte, es decir, cuáles son las motivaciones que les llevan a buscar este

⁴⁹Torre, S. de la, 1982, p. 32

tipo de situaciones?; 2) dado por supuesto que la percepción produce un despertar agradable, ¿qué aspectos formales o estructurales de la situación llevan a optimizar este placer?.

ANALISIS:

La capacidad para descomponer una realidad en sus partes la llamamos análisis.

La descomposición de un cuerpo en sus elementos químicos ha permitido dar un impulso extraordinario a los productos.

El pensamiento, sin desintegrar la realidad, la analiza, contemplando aspectos que unidos en lo real se distinguen en lo conceptual.

En el arte nos permite estudiar las partes que forman el todo para una más completa elaboración.

El análisis en profundidad ha hecho florecer nuevas concepciones del pensamiento, de la ciencia y las artes. Una buena capacidad de análisis puede profundizar en la realidad porque la contempla desde sus interioridades y desde sus elementos integrantes.

Teorías como el empirismo han querido explicar toda la realidad por la asociación de elementos primarios, bien sea en el mundo físico, a partir del átomo de la molécula, del protón y del neutrón o en el mundo humano a partir de las impresiones recibidas que se asocian en nuestra conciencia. Las más complicadas estructuras mentales, según los empiristas, son el fruto de estas impresiones elementales recibidas de los sentidos que se enlazan y transforman, pero que en definitiva son los materiales de que se construye toda la arquitectura mental. Por eso, conviene descubrir estos elementos para tener una idea del conjunto. En un plano mental, el análisis suele concretarse en la capacidad de distinguir unos conceptos de otros. Distinciones lógicas, que en la realidad se refieren a un ser unitario, pero cuyo análisis mental nos lleva a

profundizar en su entidad. Cada ciencia contempla la realidad bajo un ángulo, la psicología estudia la conciencia y la conducta del hombre, la sociología su ser convivencial, social, su relación con los demás, la anatomía, su constitución biológica, la filosofía su ser profundo, su sentido, su puesto en el cosmos, y así podríamos descubrir al hombre como un ente jurídico, artístico o tecnológico, capaz de producir objetos, con la mente abierta a toda la realidad sin límite alguno, preguntándose por el más allá inquietante.

Hay épocas y estilos de pensar más bien analíticos, en tanto que otros tienen un carácter más sintético o constructivo.

SINTEISIS:

Es otro de los rasgos que por tratarse de una función mental, está en el hombre.

Estas síntesis aparecen en los campos más variados y cuando escapan de lo habitual, cuando alumbran construcciones o productos antes inexistentes caracterizan la personalidad creadora.

V. Lowenfeld (1961), añade la capacidad de "organización" como un rasgo creativo que otros no destacan, como es el caso de Torrance y de Guilford. Por la capacidad de organización se puede entender el reunir múltiples elementos para que formen un todo capaz de alcanzar una finalidad valiosa. Se organiza una empresa, una excursión o se pueden integrar los más heterogéneos materiales para producir obras de gran valor artístico o funcional.

ESPONTANEIDAD:

La posibilidad de ser creativo está virtualmente presente en cualquier individuo que se manifieste espontáneamente.

R. Dertter (1977), es partidario de mantener al máximo la actitud espontánea natural del individuo. En esta misma línea se encuentran Pestalozzi,

Montessori, Decroly y otros⁵⁰ que consideran la espontaneidad como un hecho realizado sin esfuerzo y sin la coacción o indicación de otro. Es una interpretación de la vida y del mundo que el sujeto realiza ayudado por su propia experiencia personal.

F. Rougeoreille (1974), defiende la tesis de que los actos creadores se agrupan alrededor de dos polos: la espontaneidad, que renace en cada cimiento del hombre y la cultura, herencia ancestral cultivada por la especie humana, según los diversos modos que constituyen las civilizaciones.

Si la inspiración o iluminación parece espontánea, la cultura en todas sus acepciones, es el resultado de una maduración. Si la espontaneidad parece instintiva, la cultura pide el esfuerzo de una voluntad deliberada y continua. Para Rougeoreille *"la fuente de la espontaneidad brota como un pozo artesiano de las capas subterráneas acumuladas por el saber y la reflexión"*.⁵¹ Poincaré opina que *"el trabajo inconsciente sólo es fecundo si está precedido y seguido de un período de trabajo consciente"*.⁵²

De estos planteamientos se desprende la idea de que la espontaneidad surge de un fondo de información y cultura que aunque se manifieste de forma espontánea necesita partir de una base enriquecida previamente.

INTUICION:

Es la disposición natural para descubrir soluciones más adecuadas a cada situación de una forma frecuentemente segura, rápida y a veces original. Se la considera como parte del proceso creativo.

⁵⁰ Ver Menchen, F., 1984, p. 122

⁵¹Rougeoreille, F., 1974, p. 125

⁵²Poincaré, H., 1913, p. 83

Para muchos observadores el aspecto más dramático de la producción creadora es el momento de la "iluminación" cuando el individuo dá un paso notable en el pensamiento y éste surge de pronto. M.R. Westcott (1961) define este paso como "salto intuitivo".

Muchos de los estudios relativos a la inspiración señalan acompañamientos emocionales. C. Rogers (1975) habla del "sentimiento de eureka" y también de un sentimiento de ansiedad. C. Patrick (1937), estableció que los pintores profesionales o no, algunas veces experimentaban una excitación emocional. Es problemático saber hasta qué punto el componete emocional contribuye al éxito.

No hay duda acerca del hecho de la llegada súbita de las soluciones creativas aun cuando éstas no sean completas. Las ideas aparecen con diversos grados de claridad y sin esfuerzo aparente. A veces la idea intuida es solamente el núcleo de una estructura, otras veces la concepción intuida es bastante evasiva.

Basado en la información anecdótica, según W.J.E. Beveridge (1950), existe un acuerdo unánime respecto al estado mental durante la intuición, en el sentido de que se produce un abandono del pensamiento controlado y se recurre a la asociación libre en una especie de estado de ensoñación. Se sabe desde hace mucho que la relajación es una condición favorable para recordar información.

Algunos creadores han testimoniado la necesidad de completa quietud durante el período de iluminación, mientras otros no encuentran esto esencial. Existe acuerdo en que la falta de distracción y la ausencia de interrupciones son condiciones ambientales importantes. M.R. Westcott (1961) ha enfocado el problema de la intuición desde el punto de vista de las diferencias en los rasgos de personalidad más que desde las aptitudes intelectuales.

Resulta importante averiguar la relación de la intuición con la

experiencia pasada porque tiene significado teórico entre otras cosas.

IMAGINACION:

Es el proceso más íntimamente relacionado con la percepción. Se podría definir como una percepción que sobreviene en ausencia de un estímulo exterior real. Aunque ese estímulo externo pueda haberse presentado en el pasado, no está presente cuando sobreviene la imagen.

La imaginación es un fenómeno mental que probablemente obra en todo ser humano. Ayuda a clasificar, a abstraer, a relacionar percepciones presentes con experiencias pasadas.

La imaginación puede diferir en el grado de rigidez o de flexibilidad, en el grado de control voluntario que una persona es capaz de ejercer sobre ella, en su palidez o su nitidez, pero sobre todo en el predominio de una modalidad sensorial en cada persona. La modalidad sensorial que predomine debe afectar inevitablemente la expresión creativa elegida por el individuo.

A.F. Osborn (1960), opina que la mente es como una cámara fotográfica que recoge imágenes y que tiene el poder de ver las cosas con los ojos de la mente. Este tipo de imaginación puede ser de tres formas: 1) imaginación especulativa, que se desarrolla a través de la memoria en forma de juego (así puede imaginarse un lugar en el que nunca se ha estado); 2) imaginación reproductiva, que consiste en traer a la mente un hecho pasado; 3) imaginación visual o visualización, que es un sentido inherente de forma tridimensional y tiene la habilidad instintiva de construir en los ojos de la mente cualquier proyecto.

Th. Ribot (1901) en su obra "Ensayo sobre la imaginación creadora", se ocupa sobre todo de las diferencias entre la imaginación simplemente reproductora, como la memoria, y la imaginación creadora o constructora como la que produce el arte y la ciencia. También analiza otras variedades como la

mística, que a menudo se expresa en el arte.

J.L. Lowes (1927) descubre tres factores cuya interacción influye en la imaginación creadora: el almacenamiento en el "pozo" de la experiencia recordada; el "destello" creador de la visión, cuando los detalles se sitúan súbitamente en su sitio; y la traducción de la visión en realidad mediante la elaboración y corrección.

El por qué y el cómo ocurre el crucial destello de la inspiración en los artistas creadores son fenómenos que conservan todavía algo de su misterio. La fase previa, "el almacenamiento en el pozo", no debe interpretarse como un simple almacenamiento de recuerdos inertes. Usualmente comprende también el aprendizaje de alguna técnica que nos permite expresar y comunicar nuestra imaginación a través de algún medio externo, así como algunos bocetos tentativos y preliminares de la idea en germen.

SENSIBILIDAD:

La sensibilidad es la base natural de la improvisación y de la imaginación.

Para R. Oerter (1977) significa "apertura a nuevas experiencias". El individuo creativo es sensible a los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos. Tiene una aguda percepción de todo lo extraño e inusual.

M.P. Gil (1977), diserta sobre lo importante que es la sensibilidad artística y la inspiración, más que las técnicas de ejecución de la obra. Estas se pueden aprender con una cierta facilidad; en cambio la sensibilidad es connatural a la persona, aunque puede educarse y desarrollarse. Es la sensibilidad la que hace al sujeto verdaderamente activo y creador.

S.J. Parnes (1980a) ha estudiado los rasgos del proceso creativo en términos de sensibilidad, sinergia y serendipidad, denominadas por él como "las tres eses de la creatividad". La sensibilidad implica conocimiento y un uso profundo de los sentidos y la percepción. La sinergia ocurre cuando dos o más

elementos se asocian de una nueva forma, y cuyo resultado puede ser más que la suma de las partes. La serendipidad, es la facultad de hacer descubrimientos inesperados de cosas no buscadas.

Según P. Matusek: " *los creativos pueden problematizar objetos y relaciones con más facilidad que los no creativos, es decir pueden señalarlas como problema y así proporcionar la iniciativa de las soluciones. Prestan atención a cosas extraordinarias antes que los no creativos. Las personas insensibles no piensan de modo creativo, les falta sagacidad para los matices y las distinciones*".⁵³

INFORMACION:

La información no es suficiente para una producción creativa, pero sí necesaria para la misma. Sobre la necesidad de un buen caudal informativo para el éxito en la creación existe prácticamente un acuerdo unánime. W.R. Brain (1948), afirma que un genio supera a los hombres comunes por la posesión de una riqueza de "esquemas". N.C. Meier (1939) considera que la memoria visual es una de las posesiones más importantes del artista.

En cuanto al papel de la información almacenada existen diferencias de opinión. Hay quien está de acuerdo con L. Welch ⁵⁴en que no hay nada nuevo en los productos creados excepto por la ordenación. Teoría compartida por los asociacionistas. Existe la dificultad para admitir un gran cambio en la estructura que el ambiente imprime en el organismo. Hay preferencia en creer que la mayor parte del recuerdo es duplicativa.

Entre los productos de la información uno de los más importantes para la producción creadora es el del sistema. En el campo de la música, H. Cowell (1926) afirma que el flujo musical que el compositor crea en su imaginación

⁵³Matusek, P., 1977, p. 26

⁵⁴en Guilford, J.P., 1986

auditiva, se enfoca en el tema. En sus estudios sobre la producción poética, C. Patrick (1937) comunicó que casi las dos terceras partes de los poetas tenían ideas generales desde el comienzo de sus períodos de incubación y que todos ellos estaban implicados con una idea general en el período de la iluminación. En la pintura, J.E. Eindhoven y W.E. Winacke, hallaron que el motivo se establece pronto. El asunto y la composición pueden modificarse varias veces, pero los primeros pasos suponen una esquematización del espacio de trabajo con arreglos generales, mientras que los detalles aparecen más tarde.

La identificación y la ulterior expresión son consecuencia de una importante información, y aquéllas serán tanto más amplias y profundas, cuanto más amplia y profunda sea la información.

APTITUDES Y ACTITUDES:

El concepto de creatividad, ha sido objeto de numerosas interpretaciones. Para muchos se trataba de un don especial otorgado a muy pocos, un talento especial que no puede inducirse a menos que ésto sucediera genéticamente. Tradicionalmente, la creatividad se ha asociado a un acto que cristaliza en una construcción nueva o en un producto observable, considerado excepcional por individuos cualificados.

Como consecuencia, se ha sugerido que la mejor manera de estudiar la creatividad es a través de sus productos. El "Committee Report on Criteria of Creativity" de la Universidad de Utah, en 1959 establece que el producto de la actividad creativa debería constituir el primer objeto de estudio; sólo después que el producto ha sido calificado de "creativo", podrá aplicarse este término a la conducta que lo produjo y en consecuencia al sujeto autor de la conducta en cuestión. Conforme a este criterio, la creatividad puede definirse como una característica con la que el individuo nace, un talento, una capacidad única, una aptitud.

Desde otra perspectiva, la creatividad se considera como una actitud, como un modo cognoscitivo, estilístico o motivacional de relacionarse o interrelacionarse con el medio. En este caso, se concede especial importancia las cualidades del carácter, a la personalidad, más que al rendimiento, a las cualidades expresivas, más que a las cualidades propias en la solución de problemas o la productividad.

E. Fromm (1971) sugiere que la creatividad se manifiesta cuando el individuo ha realizado algo nuevo y satisfactorio para sí mismo, o cuando ha relacionado cosas que en su experiencia anterior no estaban todavía relacionadas, encontrando el resultado de su actividad estimulante y gratificante. Dentro de este contexto, la creatividad sería un rasgo de carácter. Puede llegar a ser un estilo de vida. Se trata de una actitud que todo ser humano puede desarrollar.

A. Maslow (1976) establece una distinción entre la "creatividad como talento especial" y la "creatividad como autorrealización".

Una de las características más acusadas de las personas creativas se ha identificado con lo que algunos autores definen como "apertura a la experiencia". R. May, define la creatividad como *"el encuentro entre el ser humano intensamente consciente y su mundo"*.⁵⁵

Las actitudes pueden definirse como una predisposición emocional que reacciona consistentemente de manera favorable o desfavorable hacia las personas, objetos o ideas. Las actitudes más importantes que contribuyen específicamente al desarrollo de la creatividad son las que predisponen a los individuos a reaccionar favorablemente a las ideas nuevas y renovadoras y que los estimulan a seguir un comportamiento imaginativo.

Aptitudes artísticas: En la elaboración de los tests de apreciación

⁵⁵En Curtis, J. y otros, 1976, p. 57

artística, tanto la selección de apartados como la posterior verificación de los mismos dependen mucho de la opinión de los expertos. En esencia, estos tests indican el grado en el que el "gusto" estético de un individuo concuerda con el de los expertos. Consecuentemente, si ésto ha de ser así, se hace deseable la revisión periódica de la validez de los apartados, en la medida en que el "gusto" o el patrón estético puede cambiar con el tiempo.

El test artístico de MacAdory (1929), representa uno de los primeros intentos de medir la apreciación artística. El interés de este test es hoy puramente histórico ya que muchos de sus apartados resultan actualmente anacrónicos.

El test de Juicio Artístico de N.C. Meier (1986) es sin duda el que más se usa. Los materiales que se utilizaron para construirlo fueron obras de arte relativamente atemporales (cuadros o dibujos de maestros). Este se centra en el juicio de la organización estética, aspecto para Meier considerado como factor clave del talento artístico.

Después de largos estudios sobre la naturaleza del talento artístico, N.C. Meier llega a la conclusión de que la aptitud artística comprende seis rasgos interrelacionados: la destreza manual, la perseverancia volitiva, la inteligencia estética, la facilidad perceptiva, la imaginación creadora y el juicio estético.

COMPORTAMIENTO ESTETICO:

La tarea a que nos obliga en términos generales este enunciado es la de describir y explicar los fenómenos de la conducta y de la experiencia humanas en relación con las obras de arte.

Estos fenómenos se dividen en dos grupos principales y estrechamente interrelacionados: los de creación y los de apreciación. Estos términos han sido discutidos durante muchos años sin llegar a soluciones definitivas. Entrañan cuestiones filosóficas como la naturaleza de la mente y la experiencia en

relación con el mundo exterior, pero es posible aislar hasta cierto punto sus aspectos psicológicos e investigarlos a nivel empírico.

El término "arte" se utiliza en este contexto en su acepción estética, o sea para designar todas aquéllas habilidades y sus productos, cuya función es normalmente suscitar alguna experiencia estética satisfactoria. Desde el punto de vista del artista, estas artes implican la expresión y la comunicación de sus propias experiencias emocionales.

La parte de la creación se ocupa del artista (como creador, ejecutante, artesano); la otra del observador del arte, del que mira.

Antiguamente se suponía que sólo había una clase de artista genuino, digno de tal nombre, y una sol clase de arte genuino, que obedecía a las leyes eternas de la belleza. Por lo mismo, sólo existía un conjunto general de criterios para el "buen gusto" aunque se permitían diferencias menores entre las personas refinadas. A la luz de esta uniformidad básica, era correcto hablar del "criterio del gusto", el "juicio estético" o el "sentido de la belleza". Hoy suponemos que existen muchas clases dentro de cada una de esas categorías y que ninguna es necesariamente mejor o peor que las demás.

Hay muchas clases de artistas y de gustos, muchas maneras de crear y reaccionar ante el arte. Cada cual puede tener sus propios valores y sus propias limitaciones. La tarea de la ciencia descriptiva no es juzgar, sino observar y deducir generalizaciones sobre su naturaleza, sus variedades y sus interrelaciones. En consecuencia, el campo de los fenómenos a investigar es ahora mucho más extenso. Se subdivide de diversas maneras para hacer más factible una investigación más especializada.

a)- En función de la ocupación y la actitud: los fenómenos de la habilidad artística, cómo crean y ejecutan los artistas, cómo piensan, sienten, imaginan, tienen ideas, las elaboran mentalmente y las plasman en un medio. Los fenómenos de apreciación: cómo perciben y entienden las personas y cómo

reaccionan a las obras de arte, cómo las usan, disfrutan y juzgan.

b)- En función del arte y los medios: diferencias en la creación y apreciación entre las diversas artes, por ejemplo, importancia relativa de la percepción visual, auditiva o verbal, de la imaginación y la construcción.

c)- En función de los diferentes grupos sociales, culturas y épocas: cómo varían estos procesos en los diferentes contextos culturales, el papel del arte y de los artistas en los diferentes entornos sociales y culturales y en los diferentes niveles socioeconómicos. Esto nos lleva a un estudio histórico y de la evolución de los procesos y las capacidades relacionadas con las artes. Cómo reacciona el artista ante los estilos, las técnicas y las escalas de valores que hereda en un determinado momento y lugar.

d)- En función de los diferentes tipos de personas: cómo varían las capacidades y los procesos en relación con la edad, el sexo, el tipo de personalidad, la inteligencia, las aptitudes especiales, la educación general, el adiestramiento o formación específica en algún arte. Esto lleva al estudio evolutivo de los individuos, del crecimiento y diferenciación de sus capacidades, gustos e inclinaciones, respecto a la creación, ejecución y apreciación del arte.

e)- En función de los diferentes estados de ánimo provisionales, intereses, actitudes, situaciones, condiciones físicas y mentales que afectan a la apreciación y a la producción. J. Hogg dice que *"las respuestas estéticas varían mucho, y no sólo en relación con la edad y la capacidad del individuo, sino también con su actitud temporal y con las circunstancias de la experiencia"*.⁵⁶

Todo esto complica la tarea de investigación. Se necesita saber cómo afectan las diferentes clases de arte a las diferentes clases de personas en diferentes clases de situaciones. A su vez, cada uno de estos factores contiene un gran número de variables, la mayoría cambiando de modo constante y

⁵⁶Hogg, J., 1969, p. 30

produciendo configuraciones transitorias y muy complejas en la conducta y la experiencia.

INVESTIGACION SOBRE EL COMPORTAMIENTO ESTETICO:

A partir de 1916 aparece una nueva corriente investigadora, después de un largo periodo consagrado a las investigaciones experimentales orientadas según la tradición de Fechner que tiende a privilegiar como objeto de estimulación estética, un material más complejo. Las representaciones icónicas, y en particular las obras de arte pictóricas, aparecen en numerosas investigaciones sobre el comportamiento estético. Lo que interesa básicamente es ahora el problema del gusto. Son numerosos los trabajos que intentan medir la competencia estética y su evolución genética. La multiplicación de observaciones y su comparación conducen a los investigadores a tomar en consideración el papel determinante de los factores biológicos, culturales y sociales. El análisis de los criterios y de los motivos de elección o de juicio pone, por lo demás en evidencia, la importancia de los factores de personalidad y de la relatividad de una concepción única del valor estético. Desde hace algunos años, los problemas de evaluación y de apreciación se han desatendido relativamente en beneficio de un interés creciente respecto de la percepción, la identificación, la clasificación y de una manera general, las actividades perceptivo-cognoscitivas que intervienen en el conocimiento de la pintura.

LA APRECIACION:

Las investigaciones llevadas a cabo hasta 1940 tienen en general por objetivo, la elaboración de test que permitan medir la aptitud de los individuos para emitir un juicio estético. Estos tests, son utilizados, bien para descubrir o confirmar vocaciones artísticas, bien para situar un vasto público en relación a las normas del "buen gusto". M. Bulley creador de uno de estos primeros tests

dice que: debe estar claro que el término buen gusto no se utiliza para indicar normas o estilos de moda. Se refiere al discernimiento, por escaso que sea, de un principio viviente de armonía. Dicho principio modula la obra de todas las épocas, de todos los países. Es la tradición del arte viviente en el sentido universal de la palabra".⁵⁷ Para C. Burt, colaborador de M. Bulley y sus colaboradores, la belleza es una cualidad que descubrimos en ciertos objetos, al igual que la bondad es una cualidad que descubrimos en ciertas acciones. Esta confusión, tradicionalmente admitida entre la Moral y la Estética, implica que el juicio estético es un juicio de valor. En los tests de sensibilidad estética, utilizados en esta primera época, las respuestas de los sujetos se consideran justas o falsas por referencia a un valor estético de los objetos, valor determinado por los expertos, es decir, por personas reconocidamente calificadas para emitir un juicio. Es igualmente bajo esta perspectiva con la que N. Meier (1939) prosiguió sus investigaciones. Al igual que Burt, considera que la belleza es inherente al objeto y que se puede percibir por cualquiera con una sensibilidad estética, pero además, formula la hipótesis que depende de un cierto número de principios estéticos, como el equilibrio, el ritmo, la armonía, la unidad. Con el fin de verificar esta hipótesis, Meier propuso en 1929 un test en el que el sujeto debía destacar la violación de algunos principios estéticos juzgados fundamentales.

Esta nueva orientación refuerza el carácter normativo del conjunto de investigaciones de este período. C. Burt, a través del análisis de las respuestas de un elevado número de individuos, intenta establecer el origen de la apreciación de diferentes cuadros. Establece la hipótesis de la existencia de un factor G., "un factor general subyacente a los juicios artísticos de todo el

⁵⁷*En Frances, R., 1985, pp. 69-70*

mundo".⁵⁸

La hipótesis de un factor general, propone a 18 sujetos de niveles socioculturales muy variados un test compuesto de 18 series de 15 pinturas. Se calcula la medida de clasificaciones de cada serie, y para cada clasificación individual, se establece una correlación con esta media. Un análisis factorial de las correlaciones entre las series de preferencias, confirma la existencia de un factor general, que tal como precisa H.J. Eysenck en sus conclusiones, "*es lo que por lo general se llama buen gusto y aplicado a la pintura, da cuenta de lo que llamamos la belleza*".⁵⁹ El gusto de una persona puede medirse por la correlación más o menos fuerte respecto al orden medio; y la belleza relativa de un conjunto de pinturas, por el cálculo de la media de los tanteos aportados por los individuos. Interrogándose sobre el posible origen del factor general, Eysenck formula la hipótesis de que podría tratarse de un factor perceptivo directamente dependiente de la naturaleza del sistema nervioso. Buscando una posible vinculación entre el factor general y la inteligencia, constata una correlación muy débil y concluye que no puede tratarse de una aptitud cognitiva general.

EL GUSTO :

Las tesis universalistas y las investigaciones sobre el factor general presuponen el carácter innato de ciertos factores de sensibilidad estética. La teoría de la preponderancia de los factores innatos se ha rebatido por numerosos investigadores que ponen el acento en la importancia de los factores adquiridos. La observación del comportamiento estético de los niños y la constatación eventual de una evolución genética del gusto constituyen un campo privilegiado

⁵⁸Burt, C., 1985, p. 70

⁵⁹Eysenck, H.J., 1940, p. 70

para abordar el análisis de la interacción de los factores innatos y los factores adquiridos.

Desde su más tierna edad, el niño parece poseer una sensibilidad estética. N.C. Meier y sus colaboradores, a partir de observaciones sobre las preferencias de niños muy pequeños para la simetría o la unidad, situaban hacia el quinto año la aparición de la sensibilidad estética. Después, algunos investigadores han pretendido situar mucho más temprano la expresión de una preferencia para las propiedades figurativas de representaciones icónicas. Enlazando la preferencia con la duración de fijación, B. M. Wilcox (1969) con niños de 3,10 y 16 semanas, y R.A. Haff (1974) con niños de 5 y 6 semanas, demuestran que el niño de pecho tiene síntomas de un interés tanto mayor respecto de una imagen que represente al rostro humano, cuanto que esta representación sea más compleja, y ello independientemente de su grado de realismo.

Sin embargo, la mayor parte de investigaciones sobre el comportamiento estético del niño se hacen en el medio escolar, es decir, con niños o adolescentes de 3 a 18 años. Tres direcciones principales orientan generalmente el conjunto de estos estudios:

- I) Variaciones del gusto y del juicio en relación con la edad.
- II) Criterios subyacentes a los comportamientos de apreciación estética.
- III) Efectos del aprendizaje cultural o de una pedagogía particular.

J. Litteljohn y A. Needham (1933) publicaron los resultados de una serie de encuestas efectuadas aproximadamente sobre 3.000 niños de 11 a 18 años. La primera finalidad del trabajo consistía en evaluar la cualidad del juicio de los niños a través de sus comportamientos de preferencias respecto a conjuntos de cuatro pinturas, de distintos temas y seleccionadas por expertos, de cualidad estética variable. En los tres temas elegidos (paisajes, interiores, retratos), los resultados dejan patente la evolución del gusto con la edad.

Con el mismo propósito de evaluar la cualidad de juicio estético del niño, M. Bulley (1934), recoge respuestas de alrededor de 6.000 niños de escuelas maternas y secundarias y las confronta con el juicio de los expertos. Con resultados ligeramente distintos de los de los autores precedentes, que constataban una evolución continua del gusto, observa un descenso de la cualidad de los juicios entre los 7 y los 8 años, pero también una mejora progresiva a partir de los 8 años y así hasta los 18 años.

En un estudio mucho más reciente, I.L. Child (1965), rechazando la oposición innato-adquirido, supone que las preferencias estéticas están en gran parte determinadas por la personalidad de los individuos, debido a que ciertos individuos manifiestan muy pronto un interés estético que se traduce por un acuerdo espontáneo con el juicio de los expertos. Child testifica esta hipótesis con niños de escuela primaria y escuela secundaria, y a través de la variabilidad de las preferencias, distingue tres factores que evolucionan con la edad de los niños: *la aptitud para la objetividad, la capacidad de diferenciación cognoscitiva y la tolerancia a la ambigüedad*. Al encontrar diferencias individuales importantes en el efecto que ejercen estos tres factores, Child confirma la posibilidad de una relación entre ciertos rasgos de personalidad o ciertos rasgos de estilo cognoscitivo y las manifestaciones de un interés estético particularmente desarrollado.

Del mismo modo, es sobre la base de la hipótesis de una evolución de la capacidad de diferenciación cognitiva que H. Gardner (1970) se interesa por la identificación del estilo de un pintor por parte de niños cuyas edades se escalonan entre 6 y 14 años. Elabora un test compuesto de dos pinturas "patrón" y de otras cuatro entre las que el niño debe elegir la que pertenece al mismo autor de las dos primeras. El efecto de la edad sobre los resultados es evidente, pero es interesante destacar que los sujetos jóvenes con mayor acierto presentan resultados casi idénticos a los de los mejores sujetos con más edad, lo que hace

suponer que esta aptitud para distinguir el estilo podría ser independiente de un factor general de madurez.

En el campo de la psicología de la estética, R. Francès (1985) insiste en el abuso del lenguaje que constituye sin duda la utilización del término "criterio" a propósito de los motivos invocados por los niños en el momento de sus elecciones. Si se definen como criterios las variables intermedias en las que la elección entre todas las propiedades del estímulo sirve sistemáticamente para ordenar las preferencias, parece que la existencia de criterios tomados en este sentido preciso no está realmente demostrada a propósito del comportamiento estético de los niños, mientras que aparece claramente en el comportamiento de los adultos. Esto es lo que ha demostrado Francès en una experiencia de clasificación por orden de preferencia de cuatro series de cinco reproducciones de cuadros. La clasificación se acompaña de justificaciones verbales que permiten registrar los motivos de elección y de rechazo, motivos que se clasifican en siete categorías comprendiendo el realismo, la originalidad, las cualidades de la técnica, del color, las cualidades del modelo o del objeto representado, las referencias subjetivas y la expresividad. Ahora bien, a pesar de que en todas las edades haya un dominio de algunas categorías sobre otras, las frecuencias con las que estas categorías se utilizan difieren en ocasiones significativamente de una serie a la otra, en especial, entre los niños. Por el contrario, entre los adultos, obreros cualificados, alumnos de enseñanza superior o estudiantes, estas diferencias son escasamente significativas. En suma, las elecciones y los rechazos de los niños y sobre todo, de los adolescentes se determinan por motivos que varían según el tema representado. En los adultos, y en particular, en aquéllos que poseen una cierta cultura pictórica, estos motivos acaban por cimentar sistemáticamente todas las elecciones independientemente del tema. Se puede entonces hablar de criterios de juicio.

Desde las primeras investigaciones relativas a la evolución genética del

gusto, los investigadores se han preocupado por conocer los motivos que guían las preferencias de los niños. Litteljohn y Needham, analizan los propósitos de los niños, comentando sus elecciones y señalan la importancia del realismo y de la claridad, de la acción así como de la falta de interés por la composición.

Es igualmente una evolución de los motivos de elección en función de la edad lo que constata Lak-Horowitz (1937-1938), cuando, tras comparar dos grupos de niños estadounidenses de 6 a 10 años y de 11 a 16 años, observa que si el primer grupo valora el color y el tema tratado, el segundo es más sensible al realismo de la representación y a la cualidad del colorido. En 1963, P. Machotka evidencia la importancia del motivo o del tema del cuadro en los niños de menor edad. En 1966, en un estudio más completo, interroga a 120 niños franceses de 6 a 12 años, que deben elegir dentro de tríadas, el cuadro que les gusta más y el que les gusta menos, y explicar el porqué. Los cuadros pertenecen a épocas muy diversas, desde el Renacimiento a Matisse. Las respuestas se analizan y reagrupan en los siguientes apartados: contenido, realismo, claridad, armonía, color, estilo, composición, luminosidad, otros. Los criterios "contenido" y "color" representan el 87,4 por 100 de las respuestas a los 6 años. Con posterioridad, suelen sustituirse por el "realismo" y la "claridad de representación", que acaban siendo preponderantes hacia los 11 años cuando elementos más sutiles, como "estilo, composición, luminosidad, etc" empiezan a aparecer. Para explicar esta evolución, el autor propone una relación con los tres estadios propuestos por J. Piaget (1978): pensamiento preoperacional, operacional e hipotético-deductivo. Francès señala la existencia de un hecho genérico que está orientado en el mismo sentido. En sus clasificaciones por orden de preferencia de series de reproducciones, el motivo "cualidades del modelo o del objeto representado" ocupa un lugar importante entre los siete motivos invocados por los niños de 6 a 12 años. Entre los niños mayores (13-16 años) esta importancia se atenúa considerablemente.

Una exposición de cuadros de estilo y de épocas variadas, desde Bellini a Picasso, organizada en Manchester ha hecho posible a E.E. Rump (1967), efectuar una investigación en una situación natural, sobre el terreno, con niños de 7, 11 y 15 años. La técnica utilizada es todavía el análisis del contenido de los propósitos de los niños, tanto si se trata de comentarios libres ante los cuadros como de razones invocadas para explicar sus preferencias. El realismo o el color se citan a menudo por los niños de 7 y 11 años y es necesario esperar a los 15 años para que se manifieste un interés por el estilo y la composición. De manera general, los cuadros figurativos se prefieren por los demás. Ello se aproxima a lo que constata Coffey (1969), que presenta 24 cuadros más o menos "realistas" a 120 niños de escuelas de párvulos, de estudios primarios y secundarios. Los cuadros "realistas" los prefieren todas las edades. Parece sin embargo, que los niños más pequeños son menos sensibles al realismo que los mayores y fundan sus preferencias sobre el color y el contenido.

Algunos autores verifican los resultados obtenidos a través de los comentarios verbales en experiencias elaboradas para testificar el efecto de una de las variables de referencia. A propósito de la influencia de la fidelidad de representación, Francès y Voillaume (1964), establecen experimentalmente un cierto número de conclusiones. El material base está compuesto por cuatro series de cinco reproducciones de telas de pintores pertenecientes al período moderno y contemporáneo. En cada serie, se encuentra el mismo tema tratado con una libertad cada vez mayor, es decir, con una fidelidad de representación cada vez menos precisa. Se constata que la fidelidad de representación se percibe de manera diferente en función de la edad y que las preferencias están ligadas al grado de fidelidad de representación, tal como se valora por los sujetos. El gusto de los niños para la fidelidad de representación no se asocia necesariamente a una exigencia de realismo propiamente dicho. Una experiencia de P. Aitken y C. Hutt (1975), realizada con niños de 3, 5 y 7 años, muestra que

en la medida que los niños son más capaces de efectuar una selección consciente, más tendencia tienen a elegir imágenes portadoras de incongruencia. La noción de "fidelidad de representación", tal como la emplea Francès (1964), parece pues, aplicarse con mayor rigor a los criterios de preferencia utilizados por los niños, que la noción más ambigua de "realismo".

EDUCACION DEL GUSTO:

La influencia de la educación sobre el gusto, se verifica por las investigaciones interculturales que revelan sensibles diferencias entre escolares del mismo medio social pero sometidos a prácticas pedagógicas distintas. Esto es lo que ha demostrado P. Machotka (1963), al comparar los resultados de elección llevados a cabo por niños de Paris y de Newton (EEUU). El orden general dado por los niños es sensiblemente el mismo en las dos ciudades: entre 6 y 12 años las preferencias para las pinturas realistas aumentan, pero esta elevación es más pronunciada entre los niños franceses. En conjunto, la diferencia entre los dos grupos se va acentuando, lo que indica que el efecto principal depende de la escolarización. Si estas conclusiones son exactas, permiten pensar que una pedagogía apropiada que favorezca un aprendizaje perceptivo debe entrañar un desarrollo progresivo de la sensibilidad estética.

Con el fin de verificar este mismo efecto de aprendizaje, H. Gardner (1970) propone a dos grupos de niños de aproximadamente 7 y 10 años, una serie de ejercicios: el material está formado por 160 series de cuatro cuadros que pueden agruparse de dos en dos, según un criterio de "estilo" en el que cada par es respectivamente de un mismo pintor; según el criterio de "construcción" en el que dos pares independientes de estilo pueden constituirse siguiendo las similitudes relativas a las propiedades figurativas; o según un criterio por azar como tercera y última combinación posible de cuatro cuadros en dos pares. Tras un test previo, los niños se entrenan durante siete semanas para hacer una

clasificación según la "construcción" en un caso y según el "estilo" en el otro. Un experimentador da ejemplos y rectifica las respuestas erróneas. Después de este largo período de aprendizaje, los niños repasan el test previo, que acaba convirtiéndose de este modo en un post-test. El efecto de aprendizaje se evidencia en todos los grupos y especialmente sobre los que tienen más edad. Pero los resultados de los tests del tipo de Piaget no se corresponden con la sensibilidad estética, tal como se mide aquí. La posibilidad de desarrollar, o al menos de formar la sensibilidad artística se confirma por otros trabajos, como los de G.W. Wolshin (1971), y los de J.C. Rush (1974), que ponen el acento en las modalidades de aprendizaje, al estudiar el efecto positivo o negativo de algunos procedimientos de refuerzo.

SENSIBILIDAD ESTETICA:

Entre las ideas a menudo expuestas sobre la sensibilidad estética, se ha emitido la hipótesis de que ésta, está vinculada a ciertos rasgos de personalidad. I.L. Child (1962) en sus ya citadas investigaciones sobre la universalidad del gusto, ha intentado verificar esta hipótesis. En un primer estudio, Child observa que aquéllos estudiantes que poseen una información artística más elevada son igualmente aquéllos cuyo juicio está más próximo al expresado por el grupo de expertos, pero los datos aportados por una serie de tests de personalidad no señalan ninguna relación significativa entre estos resultados y las características individuales. En una nueva experiencia, Child utiliza un test de juicio pictórico, al pedir a 14 expertos que se pronuncien sobre 360 pares compuestos de elementos de valor estético muy diverso. De todo el conjunto de pares, el acuerdo entre expertos es unánime en 120. De forma paralela, 138 sujetos se someten al test. El juicio artístico así medido, se compara entonces con una serie de variables de personalidad. En primer lugar se observa, y ello es una confirmación de resultado precedente, una relación del juicio con el grado de

formación artística, pero también con una serie de variables que dan cuenta de una cierta relación con el mundo: la tolerancia a la ambigüedad y a la complejidad, la resistencia al conformismo, y sobre todo, una actitud de "regresión al servicio del Yo" que se traduce por la capacidad de fijar la atención sobre detalles y por la posibilidad de abstraerse de un cierto esquematismo comportamental. Se encuentran igualmente correlaciones con la viscerotonía y la ansiedad, al igual que con ciertas aptitudes verbales y un tipo particular de preferencia visual.

A menudo, la preferencia estética, está en relación directa con la familiaridad. Esta relación aparece demostrada por R. M. Frumklin (1963). Se establecen dos tanteos distintos: apreciación general y apreciación para la pintura moderna. Los sujetos son estudiantes de universidad y no poseen ninguna competencia artística particular. Cada sujeto se clasifica en una escala de familiaridad con la pintura, contabilizando el número de cuadros que reconoce en el muestreo propuesto. Entre el nivel de familiaridad y la apreciación general, se deduce una relación significativa, que se refuerza todavía más en el caso de la pintura moderna.

El método más simple para conocer las cualidades que determinan las preferencias consiste en interrogar directamente a los sujetos sobre las razones de sus elecciones. R. Francès (1966) ha analizado y reagrupado en siete categorías el contenido semántico de 100 respuestas verbales libres, elegidas al azar en un muestreo de más de 1600 comentarios efectuados por sujetos de 18 a 25 años, de profesiones de niveles culturales variados, a propósito de una labor de clasificación. Los motivos de preferencia evocados más a menudo son el realismo, la originalidad, las cualidades técnicas, las cualidades del objeto representado, el uso de colores o de la luz, las referencias subjetivas, la expresividad. Después de haber indicado que los criterios se utilizan más bajo su aspecto positivo que negativo, el autor constata una oposición por una parte

entre los obreros, y por otra entre los alumnos de instituto y los estudiantes. Esta oposición está marcada por el hecho de que los obreros juzgan frecuentemente según el realismo y las cualidades del modelo o del objeto representado, dando una menor importancia a la expresividad y a la técnica. El criterio de color es importante para todos los grupos.

FORMAS ARTICULADAS E INARTICULADAS

Los estudios hechos desde la psicología profunda y en especial con el psicoanálisis, nos ofrece una faceta de la estructura mental y de los procesos que, sin lugar a dudas enriquecen el panorama de la creatividad artística.

Tendemos a percibir de manera generalizada formas simples, compactas y precisas, al tiempo que eliminamos de nuestra percepción las formas vagas, incoherentes e inarticuladas. W. James (1961), S. Freud (1972-1975) y más recientemente la Teoría de la Gestalt, estudian el tema por separado, dándonos cuenta de sus trabajos sobre el seno de nuestra manera de percepción superficial.

La Teoría de la Gestalt, denomina Tendencia Gestalt, a la tendencia articulante que tendemos a percibir y que posee las propiedades formales de la simplicidad, la compacidad, la coherencia, etc.

S. Freud, que también estudió la tendencia articulante, consideró que las experiencias formales que proceden de los estratos inferiores de la mente (visión onírica) solían ser inarticuladas, además mostró que las experiencias formales inarticuladas son mensajeras de la mente inconsciente.

El psicoanálisis enseña que al examinar los productos formales de la mente inconsciente (sueños y arte) no hay que menospreciar lo que a primera vista pueda parecer irrelevante, sino al contrario, estar alerta ante el detalle

aparentemente fortuito, puesto que probablemente se oculte en él, el contenido inconsciente más significativo.

Se sabe que el arte tiene que ser tan simbólico como el sueño. Pero al contrario que el sueño, que se constituye mientras nuestras funciones superficiales están paralizadas, el arte se crea y disfruta en estado de vigilia.

La psicología en general, presta demasiada atención al orden superficial del arte, incapacitándose para apreciar los fenómenos formales inarticulados. Se debe ir en pos del detalle aparentemente accidental e insignificante en el que el proceso creativo inconsciente del arte se desarrolla independientemente del contenido consciente.

En la actualidad, los artistas muestran una mayor sensibilidad hacia la importancia de la forma inarticulada y se sabe que cualquier experiencia de forma inarticulada, emana de los estratos inferiores de la mente: siempre que éstos sean estimulados. J. Varendonck (1922) demostró que experiencias formales inarticuladas, de tipo onírico, se producían también en otros estados mentales en los que tenían lugar cambios similares de la conciencia.

Una serie de transiciones graduales lleva desde el ciclo lento de la vigilia y el sueño al "doble ritmo" de la actividad creativa, y de aquí a las rápidas oscilaciones del pensamiento y la percepción cotidianas. Varendock partió del análisis del sueño para llegar al del ensueño y de aquí al análisis del estado creativo.

En el estado creativo como en el ensueño, se estimulan las funciones de la mente profunda. Pero mientras que el ensueño es estático, el estado creativo es transitivo.

En el estado creativo y en el ensueño, se rememora como una "ausencia de la mente" (hueco, vacío, interrupción de la conciencia).

Al igual que en los estados de ensueño es preciso una técnica particular para resucitar la memoria de las visiones inarticuladas (es posible que con una

gran agudeza en la autoobservación fuésemos capaces de penetrar en una corta "ausencia de la mente" anterior a la creación de una nueva obra y descubrir la misma mezcla fluida de imágenes e ideas ambigüas que extraemos con dificultad del más prolongado estado creativo del artista).

Aunque Varendonck investigó sobre este procedimiento de observación, es a W. James (1961) a quien se debe la capacidad de discernir dentro de la corriente de la conciencia cotidiana, los recurrentes estados "transitivos" de las experiencias formales inarticuladas. Para James, *"cualquier formulación de un pensamiento o de una frase va precedida de una anticipación inarticulada transitiva"*.⁶⁰

Nuestra mente superficial, sólo tiene a su disposición estructuras articuladas para cumplir con su tarea de captar las estructuras móviles y fluidas, que se elevan desde los estratos más profundos de la mente gracias a las oscilaciones de la conciencia. De esta forma se perciben "huecos" o un gestalt secundario demasiado articulado en lugar de estructuras inarticuladas. Esta es la razón principal de que no se consiga descubrir la estructura inarticulada de la forma artística.

Hasta determinado límite, la obra del artista sigue siendo un proceso "primario" que se limita a suministrar el material formal inarticulado que es característico de la mente profunda; se deja al espectador el proyectar en él una estructura más articulada y al mismo tiempo una estética. El artista no puede determinar el futuro disfrute "pasivo" de su obra por parte del público, él simplemente estimula los procesos de articulación secundaria dentro de ciertos límites presentando a la percepción superficial articulada; de ahí que el público tenga libertad para proyectar una nueva estructura articulada y un significado racional sobre la obra de arte, proyección cuya naturaleza puede cambiar a lo

⁶⁰James, W., 1961, p. 253

largo del tiempo.

El proceso creativo se manifiesta con un doble ritmo que oscila entre la percepción inarticulada profunda y la percepción articulada superficial. La visión inarticulada primaria no se traduce totalmente a ideas definidas, articuladas. En gran medida, el proceso creativo, permanece a un nivel inarticulado e inconsciente en el que las percepciones inconscientes se comunican directamente a la mano del artista que trabaja "automáticamente". El ciclo del proceso creativo se cierra con las proyecciones secundarias del espectador cuya percepción superficial no puede sino transmutar el material formal semiarticulado del arte en un gestalt más articulado. De ello se desprende que la tarea primaria del artista es desintegrar la percepción superficial articulada y racional y evocar en el espectador los procesos secundarios que restaurarán la estructura articulada y el contenido racional de la percepción superficial.

Todo acto de creatividad en la mente humana entraña la parálisis temporal de las funciones superficiales mientras se reactivan las funciones arcaicas. Los procesos formales concebidos a este nivel, se rearticulan en estructuras más diferenciadas que la mente superficial puede captar. El artista forcejea con su inarticulada visión inspiradora para moldearla en formas más articuladas.

A. Ehrenzweig (1976), distingue entre las percepciones profundas "transitivas" que retroceden a percepciones superficiales articuladas y las percepciones profundas "estáticas" que carecen de la tensión dinámica que pueden conducir a la restauración de la percepción superficial. Los ensueños o el éxtasis son ejemplos de éste fenómeno, que tendemos a olvidar apareciendo como "huecos" por no producirse la traducción a estructuras articuladas. De ahí también la ausencia de tensión, frecuentemente penosa, que suele acosar a los estados creativos transitivos; la tensión de los estados transitivos puede concebirse como la señal de interferencia del superego en los procesos de

articulación.

EXPRESION ARTISTICA LIBRE:

La estructura libre de la pintura moderna se explica por la total inactividad de la mente superficial. El artista moderno tiende a crear cada vez más automáticamente, con menos control consciente de la forma, que en el arte tradicional. En el inicio de una producción se sabe vagamente, si es que se sabe, lo que se va a producir; su mente está curiosamente vacía contemplando las formas que van apareciendo bajo su pincel. El control automático de la forma significa que la mente profunda ha tomado posesión de la producción, reflejando la estructura de expresión libre de esa mente profunda. De ahí la falta de una configuración coherente que atraiga la mirada, que nunca podrían darse con un control consciente de las formas.

El artista tradicional produce sus formas en parte, mediante el control consciente y en parte automáticamente, dando como resultado en cada caso, según la proporción de dichos controles, de una gestalt-ligada o de una gestalt-libre, respectivamente. Las diminutas formas de la técnica y las formas vagas de fondo, son gestalt-libres; sólo los perfiles y superficies grandes y algunos aspectos puntuales de la obra, son gestalt-ligados. H. Read (1961), dice sobre esto que el control formal del artista tradicional es más automático de lo que pueda parecer.

Las formas "caóticas de la técnica" son totalmente automáticas y están completamente apartadas del control consciente de la forma. En la técnica, las formas parecen ser todavía más accidentales e intencionadas que las abocetadas del fondo. Difícilmente puede detectarse en ellas una estructura. Esta absoluta falta de estructura prueba su origen en la mente profunda. El carácter nervioso y errático de una buena técnica nunca podría conseguirse con un esfuerzo consciente. Los nerviosos movimientos de la mano se producen sin dirección

apareciendo como accidentales.

La evolución del arte tradicional al arte moderno, se limita en esencia a reducir el control consciente; por eso las formas de la creación automática no sólo se reducen a los aspectos técnicos o de fondo, sino que se amplían e invaden todo el cuadro. Para Moholy-Nagy, *"la pintura moderna tiene una estructura de fondo omnipresente"*.⁶¹

La diferencia estructural entre el arte tradicional y el arte moderno es muy pequeña. El arte tradicional tiene la misma riqueza de forma gestalt-libre con la diferencia de que ésta permanece oculta bajo la gestalt-superficial. El arte moderno prescinde (en algunos casos) del gestalt-superficial presentando al desnudo las formas automáticas de nuestra mente profunda.

Esta evolución forma parte de una tendencia general de nuestra cultura que valora poco la mente superficial y busca visiones más profundas, más allá de los límites de nuestra racionalidad.

LO EMOCIONAL EN LA CREACION ARTISTICA:

La experiencia emocional en el arte no depende de la estructura del objeto externo de arte, sino que está determinada por la lucha entre el juego formal inconsciente y la reacción del superego. El incremento de placer estético no depende de un perfeccionamiento real de las propiedades del gestalt-superficial, sino que muy al contrario, la impresión plástica y estética aumenta tanto más cuanto se desintegre el gestalt-superficial. Cuanto más amenacen los elementos formales concurrentes, como las configuraciones abstractas superpuestas, la forma plástica del contorno, siempre que superasen al gestalt superficial, más parece ganar en plasticidad y coherencia la forma; de aquí se puede inferir que los sentimientos estéticos y plásticos sirven al superego para

⁶¹Moholy-Nagy, L., 1964, p. 210

mantener la percepción superficial contra la presión ejercida por la percepción inconsciente.

La lucha entre las percepciones superficial y profunda es, en verdad, una lucha por la plena carga energética. S. Freud (1970) introdujo el concepto de una cantidad fija de energía mental que se desplaza entre los diferentes estratos de la mente. Lo que gana en energía la percepción profunda, lo pierde la percepción superficial y viceversa. Aunque los mayores desplazamientos de energía según Ehrenzweig (1976) se producen al dormir y al despertar. El acto de la creación artística, entraña también una retirada de la energía desde la mente superficial a los estratos más profundos que, en el caso del arte automático, privan totalmente a la mente superficial de su carga energética. La cantidad de energía así liberada, se emplea en el juego formal inconsciente y automático y se transmite en forma de emociones dionisiacas⁶²

El proceso de elaboración secundaria ayuda a la mente superficial a recuperar la carga energética perdida, que ahora se usa en el placer estético.

El placer estético sirve para mantener fija la atención en el gestalt superficial. Sin él no podríamos explicar el éxito permanente de la elaboración secundaria en un estilo. A pesar de la percepción estilística consciente, no se destruyen las formas simbólicas inconscientes, aunque despojadas de su carga energética original. Según Freud, nuestra mente se rige por el principio del placer. El placer que ofrece el arte es una gratificación inconsciente a los deseos reprimidos de nuestra mente profunda. Los sentimientos de sublimidad y elegancia se producen siempre que se superan emociones arcaicas en el arte, la religión o la ciencia.

⁶²*Dionisiaca: de Dionisio: Término empleado por la psicología moderna; fuerza vital, caótica que intenta desintegrar la existencia*

LO BELLO Y LO FEO:

H. Read (1975), refiriéndose a la teoría dinámica del sentimiento estético de A. Ehrenzweig, decía que era un paso en la dirección adecuada. Respecto a esta teoría A. Ehrenzweig (1976) dice que: "*el sentimiento estético se genera gracias a los artificios sencillos de los "manierismos plásticos" en los que el gestalt superficial se ve amenazado por un incremento de los elementos formales menos articulados o totalmente inarticulados.*"⁶³ Los valores estéticos, se crean siempre que experiencias formales a diferentes niveles de diferenciación, provocan tensiones entre ellas. H. Focillon, (1975) dice que en este sentido, "*el sentimiento estético puede ser parte integrante de cualquier proceso de percepción en el que participan varios estratos de la mente. Sin embargo, la tensión dinámica más fuerte se suscita cuando modos totalmente indiferenciados de la percepción inconsciente amenacen con desintegrar la percepción superficial*"⁶⁴. La visión creativa del artista, según este razonamiento, llegaría más allá estimulando esos modos indiferenciados y arcaicos de la percepción, al desintegrar temporalmente las funciones de la percepción superficial.

La creatividad puede ser un proceso indivisible al que aporten su participación el artista y el público.

El artista también participa en los procesos secundarios; ésto le convierte en cierto sentido en miembro de su propio público o en espectador de su propia obra.

El artista, después de acabada la obra y aliviada su tensión creativa, empieza a mirarla "con ojos distintos". En realidad su percepción se ha hecho "diferente" una vez que ha vuelto su percepción superficial normal y se ve nuevamente sometido a la influencia articuladora de la tendencia gestalt.

⁶³ Ehrenzweig, A., 1976, p. 97

⁶⁴ En Read, H. 1975, p. 32

Entonces es posible que descubra nuevos efectos formales de los que afortunadamente, se había olvidado por completo, mientras daba forma a su trabajo. Para su decepción, hay artistas que intentan repetir el mismo efecto de una obra acabada y realizada automáticamente de manera inarticulada, ahora de manera intencionada y bajo el control consciente de la forma. Comprobará que ese efecto ha perdido su frescura y su espontaneidad y puede degenerar en un manierismo decorativo si lo incorpora habitualmente a su técnica.

Pero el artista no necesita convertirse en un desafortunado imitador de sí mismo. El artista absorberá el estilo secundario y los efectos ornamentales de su propia obra con la misma facilidad con que los absorbe de los cuadros colgados de las paredes de los museos, sin esfuerzo consciente ni intención de imitar. El resultado inevitable será esa reproducción interna de los elementos de su propia creación formal de que nos habla H. Read (1975). La lenta evolución del "estilo" personal de un artista estará basada, en esta articulación constante de sus propias creaciones formales inarticuladas. Al madurar, su técnica presentará cada vez más las influencias de ese peso muerto del manierismo que en su origen fueron formas dionisiacas inarticuladas. Sólo los artistas más fuertes serán capaces de transportar esa carga con soltura y dar rienda suelta a su mente creativa inconsciente para que produzca nuevas formas inarticuladas que morirán de nuevo al ponerse frente a la mirada consciente.

El artista no está realmente desarrollando su "estilo", sino que se ve obligado a procrear incesantemente nuevas formas inarticuladas y simbólicas que todavía no forman parte de ese "estilo" suyo. Al cabo de cierto tiempo, estas formas inarticuladas pasan a ser articuladas y pierden en consecuencia su poder emocional con lo que se suma otro sedimento estilístico a los numerosos estratos del lenguaje formal existente.

A. Ehrenzweig dice que: " *debemos estar agradecidos a la devaluación constante de los símbolos utilizados en la comunicación entre la mente del artista*

y sus espectadores. El contenido simbólico del mensaje inconsciente del artista es decepcionantemente monótono; el psicoanálisis redescubre continuamente el mismo simbolismo arcaico dentro de la infinita variedad de la expresión artística, y que esta estereotipada monotonía se debe a la carencia general de diferenciación de la mente consciente.

*Por fortuna, el artista se ve obligado a expresarse con formas siempre nuevas debido a las posibilidades de los procesos secundarios. El impulso creativo del artista no se puede satisfacer solamente con una simbolización acertada y definitiva. Al culminar su obra, ésta se marchita y casi inmediatamente se sentirá arrastrado a intentarlo de nuevo. Después de cada intento sentirá que ha quedado algo por expresar. Puede pensar que su mensaje artístico no está agotado. El contenido es siempre el mismo: debe crear constantemente nuevas formas para expresarlo. Si aceptamos que el simbolismo primario e inarticulado del arte es estereotipado y monótono, y que sólo los procesos secundarios que articulan las formas simbólicas producen variedad, ¿cómo es posible entonces que, por ejemplo en el periodo gótico, los procesos de articulación secundaria produjesen precisamente los elementos estilísticos típicamente góticos y que en otro periodo produjesen los elementos estilísticos típicos de ese tiempo?, ¿no debería existir ya, en el simbolismo primario e inarticulado, algo que orientase los procesos de articulación secundaria en una dirección determinada?"*⁶⁵

De todo esto se infiere que se debe suponer que la presencia del citado elemento formal ha de ser inherente al proceso primario del arte, pero que, debido a la limitación epistemológica de nuestra mente superficial, no somos capaces de discernir diferencias estructurales en lo que necesariamente aparece a la mente superficial.

Una tendencia artística nueva (dionisiaca) se convierte en algo feo y

⁶⁵Ehrenzweig, A., 1976, p. 101-103

anticuado cuando pierde su facultad dionisiaca de excitar antes de haber madurado lo suficiente como para convertirse en un bello estilo histórico. Los grandes estilos históricos han pasado también por la correspondiente etapa de fealdad.

Los sentimientos de fealdad acompañarían las primeras etapas de la articulación estilística hasta convertirse en un sentimiento contrario de belleza. En la etapa dionisiaca, la nueva forma inarticulada no puede experimentarse como algo estéticamente insatisfactorio porque todavía no se ha percibido conscientemente. Los sentimientos de fealdad, sólo pueden localizarse en una etapa intermedia, durante la cual la forma dionisiaca se eleva prematuramente al nivel de la percepción superficial, antes de que los procesos de articulación secundaria hayan tenido tiempo de dotarla del "buen gestalt" requerido por la mente superficial.

Ehrenzweig (1976), atribuye al sentimiento estético una función dinámica que sirve para sostener la articulación gestalt conseguida con anterioridad contra la continua presión de la percepción profunda inarticulada. Las formas inarticuladas que encarnan el simbolismo están objetivamente allí. Ehrenzweig dice: "*yo afirmé que la incidencia y la fuerza del sentimiento estético no dependía de las propiedades objetivas de belleza plasmadas en el objeto bello, sino que venía determinada por una necesidad interior; la experiencia de la belleza objetiva era sólo una ilusión proyectada sobre el objeto por el sentimiento estético. La subjetividad de la belleza ha quedado ahora impresionantemente demostrada por el hecho de que la misma obra artística o el mismo elemento formal puede ser sucesivamente feo y bello. La fealdad inicial sería una proyección de tensiones internas al igual que la belleza posterior*".⁶⁶

Observamos que los dos sentimientos de belleza y fealdad, no están tan

⁶⁶Ehrenzweig, A., 1976, p. 105-106

alejados uno de otro como pudiera parecer. Reprimir el simbolismo inconsciente es la función dinámica de ambos. El sentimiento estético de belleza se limita a suplantar el simbolismo inarticulado. El sentimiento de fealdad no puede expulsar de la conciencia las formas simbólicas semiarticuladas, pero sí puede degradarlas y hacerlas inaceptables. Según J. Rickman: " *el sentimiento de fealdad se basa en los sentimientos inconscientes de culpabilidad y angustia*".⁶⁷

TRANSGRESION OBJETUAL:

En la percepción artística, igual que en la ordinaria, existe otra tensión dinámica entre percepción superficial y percepción profunda. El artista, en su estado creativo, no sólo disuelve el "buen gestalt" de la percepción superficial, sino que también desintegra su carácter "objetual". El artista, presta poca atención a las formas coherentes de las cosas que le rodean; puede diseccionarlas en fragmentos arbitrarios y recomponerlas en fantasías formales irracionales para satisfacer su impulso inconsciente de simbolización.

Cuando el artista no se preocupa de las propiedades constantes y reales de las cosas, puede superar las diversas constancias de forma, tono y color para destruir de hecho su percepción objetual y sacar a colación las distorsiones biológicamente relevantes de la perspectiva, el claroscuro, etc.

Esta desintegración general de la percepción objetual puede relacionarse con el elemento fundamental de la creatividad artística que observó H. Segal, cuando afirma que: " *se debe al avance de los impulsos de Thanatos con la consiguiente destrucción del objeto y del yo en el estado creativo primario. Los procesos secundarios de reificación*"⁶⁸ *reconstituirán no sólo la percepción objetual*

⁶⁷Rickman, J. en Hogg, J. y otros, 1969, p. 106

⁶⁸ Término utilizado por H. Cully y que J. Piaget sustituyó por "exteriorización", donde se considera lo exterior como contenidos de la mente,

sino también el yo"⁶⁹.

El espectador ingenuo, igual que el niño de las etapas pre y esquemática, según V. Lowenfedl (1961) conservan su interés libidinoso por la realidad y aislan en las pinturas realistas los objetos reales con sus propiedades constantes; de esta manera "reprimen" las distorsiones objetual-libre de las estructuras formales.

Todo acto de pensamiento creativo, entraña la desintegración de la percepción objetual en imágenes abstractas. La primera fase de la creación del pensamiento abstracto es un retorno a la percepción objetual indiferenciada del niño o a la ausencia de diferenciación objetual propia del pensamiento primitivo. La segunda fase "exterioriza" esta percepción indiferenciada en un nuevo concepto de la realidad exterior. Tal vez el acto del pensamiento creativo pueda concebirse como la repetición de la eliminación de toda diferenciación objetual y la reintegración de las categorías objetuales exteriores del pensamiento.

La "abstracción" en la percepción artística, implica una retirada libidinosa respecto a la realidad exterior, que permite a la percepción objetual individualizada desintegrarse. El retroceso puede llevarnos incluso a ese estado infantil "oceánico" en el que el niño, ni siquiera diferencia su propio ego, del mundo exterior. Ahora se nos plantea la hipótesis de que incluso el pensamiento creativo, puede descender a los estratos más hondos de la conciencia, en los que la mente humana no ha reconocido todavía su separación del mundo exterior; no es posible concebir un estado "objetual libre" de la percepción. Sin embargo, aunque el místico, en experiencias similares, permanece estático en su raptó religioso, el creador es capaz de exteriorizar *transitivamente*, la visión objetual-libre convirtiéndola en una imagen comprensible. J. Varendonck (1923)

⁶⁹ En Schachtel, E. G., 1962, p. 125

describió cómo intenta la mente creativa, sondear el flujo de esta visión abstracta objetual-libre, y sacar a la superficie, una imagen más concreta. R. Arnheim (1969), partidario de la teoría de la Gestalt, supo captar la oculta afinidad entre el más evolucionado realismo occidental y el arte abstracto.

Conviene recordar la crítica de E. Gombrich (1960) sobre el término "abstracción". Según él, la abstracción puede significar simplemente un retorno a la percepción indiferenciada del niño, o un debilitamiento de nuestra facultad racional de adultos para diferenciar.

ABRIR VOLUMEN III

