



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Prácticas y supuestos sobre la creatividad en la Escuela Secundaria.
Una mirada a partir de la enseñanza de las Artes Visuales.

Nora Helena Colombo
Tutor: Dr. Daniel Brailovsky

Buenos Aires, septiembre 2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a la Universidad de San Andrés por brindarme un ámbito de formación que disfruté enormemente y por contarme hoy orgullosamente entre sus egresados.

A la Escuela de Educación y a Ángela Aisenstein, por la calidad y profundidad de su propuesta y por sostener instancias de acompañamiento a lo largo de todo el camino.

Al fondo de becas de la Escuela de Educación por el apoyo sin el cual encarar esta aventura no hubiera sido posible y por confiar en que honraría el compromiso.

A mi tutor, Daniel Brailovsky, por sugerir rumbos, lecturas y aportar un lenguaje poético y cargado de sentido en cada una de sus intervenciones.

A Mercedes Di Virgilio, por acompañar y alentar, dar orden y estructura a las ideas y no dejarme bajar los brazos.

A las escuelas y profesores que abrieron sus instituciones y sus aulas para permitirme hacer el trabajo de campo, por su tiempo, disponibilidad y generosidad.

A mis compañeros de la cohorte 2016 con quienes compartimos muchísimas horas de clase, de estudio, de vida, por el cariño, las sugerencias y aportes que enriquecieron y enriquecen mi aprendizaje.

A Claudia Tassier por brindarme con enorme generosidad el espacio y el tiempo para trabajar, oportunidad que dio enormes frutos. A Laura Casanoba por estar siempre alentando, organizando los tiempos, sosteniendo y creyendo que podría lograrlo. A Laura Giaque con quién buscamos los modos más insólitos de acompañarnos en el estudio y en la vida.

A todos aquellos que me escucharon tantas veces hablar de mi tesis y fueron pacientes, comprensivos y entusiastas.

Y especialmente a mi familia que en estos años apoyó, soportó, alentó, creyó, empujó y acompañó todo el esfuerzo que este proyecto -que terminó siendo de todos- implicó. A Adrián, Mateo y Nicolás que llenan de sentido mi vida.



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE.....	v
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
Los objetivos de este trabajo.....	2
Comentarios metodológicos.....	4
Señales del camino a seguir.....	6
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE ¿Qué es la creatividad? ¿Cómo se entiende y estudia?.....	9
1.1. El nacimiento del campo de investigación.....	10
1.2. Creatividad, desarrollo cognitivo e inteligencia.....	14
1.3. Creatividad y personalidad.....	17
1.4. Democratización de la creatividad.....	19
1.5. Creatividad y contexto o sistemas sociales.....	22
1.6. Modelo de Cuatro Tipos de Creatividad.....	28
1.7. Creatividad y enseñanza.....	31
1.8. Enseñanza creativa y enseñanza para la creatividad.....	40
1.9. Creatividad y enseñanza del arte.....	42
1.10. ¿Qué es entonces la creatividad?.....	44
CAPÍTULO 2 CONTEXTO NORMATIVO-CURRICULAR.....	47
2.1. La Ley de Educación Nacional y el concepto de creatividad.....	47
2.2. La Ley Provincial 13.688 de la Provincia de Buenos Aires y el desarrollo creativo.....	51
2.3. La creatividad en el Diseño Curricular de Plástica Visual.....	55
CAPÍTULO 3 ¿UNA CUESTIÓN DE MAGIA O UN VERDADERO CAOS? La creatividad y las dimensiones del espacio y el tiempo de trabajo en el aula.....	59
3.1. La disposición del aula.....	62
3.2. El “afuera” del aula.....	69

3.3. Las paredes del aula: el “espacio dispuesto”. El aula al terminar la clase.....	72
3.4. El tiempo.....	74
CAPÍTULO 4 MATERIALES.....	79
4.1. Los materiales para trabajar en clase	79
4.2. “La carpeta N° 6”	87
4.3. Uso del celular como herramienta de trabajo.	90
CAPÍTULO 5 PROPUESTAS Y PRÁCTICAS EN EL AULA.....	95
5.1. Algunas concepciones en la enseñanza del Arte.....	95
5.2. Propuestas y proceso. La planificación y la clase en marcha	97
5.3. Trabajo en grupos	109
5.4. El espacio para el error.	111
CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES	119
6.1. Una mirada al recorrido realizado.....	119
6.2. Construcción de modelos ideales de docente.....	122
6.3. A modo de cierre: la olla de oro al final del arcoíris.	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXO INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	135
Guía de Observación.....	135
Guía de Entrevista semiestructurada.....	136
ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1. Áreas de potencial creativo y comportamiento creativo en situaciones sociales inmediatas e implícitas.....	18
Figura 2: Interacción entre las teorías de Csikszentmihalyi, Amabile y Sternberg y Lubart.....	25
Figura 3. Aula de Diana. 3 filas dobles. Aula para 30 alumnos	63
Figura 4. Aula de Mariana en las primeras clases. Bancos en U, con el escritorio de la profesora en el centro. Aula para 19 alumnos.....	64

Figura 5. Aula de Mariana en las últimas clases. Bancos en tres filas mirando al frente. Aula para 19 alumnos.....	64
--	----

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Alumno pintando sobre una tela pegada a la pared	65
Imagen 2. Alumnas pintando sobre un bastidor sobre dos mesas.....	66
Imagen 3. Trabajo en proceso sobre la pared protegida con papel de diario.....	73
Imagen 4. Trabajo en proceso: pintura sobre papel de diario	83
Imagen 5. El celular, objeto presente en las clases junto a otros materiales.....	92
Imagen 6. Planificación de clases. Proyecto construcción de cubos Op-art.....	102



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

RESUMEN

La creatividad es una capacidad de enorme importancia, una habilidad que puede desarrollarse y que se presenta como uno de los objetivos de la educación. Este concepto - tan amplio como complejo de definir-, resulta naturalmente asociado a la enseñanza y aprendizaje del arte. La presente investigación se propone identificar y analizar las condiciones espacio-temporales y las propuestas y prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la creatividad en el aula. Se lleva a cabo en clases de Plástica Visual en tercer año de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Para ello se analiza cómo el espacio físico, la dimensión temporal y los recursos materiales influyen en el desarrollo de la creatividad y se identifican los aspectos de las prácticas pedagógicas que benefician o dificultan su desarrollo, indagando acerca de los supuestos y propuestas de los docentes para favorecerla en el aula. Aunque se sitúa en clases de Plástica Visual, es una investigación sobre creatividad y no sobre la enseñanza del arte, cuestionando que este sea “el lugar” de la creatividad. Como metodología se ha optado por una perspectiva cualitativa, donde la observación no participante en las clases y las entrevistas semiestructuradas a sus docentes son las técnicas principales, complementadas con el análisis del marco normativo. Las escuelas seleccionadas no presentan proyectos pedagógicos especiales para las artes, se trabaja con “aulas comunes” y “docentes comunes”. Después de un exhaustivo recorrido en torno al concepto de creatividad, donde la idea de pensamiento creativo de Guilford, la importancia del contexto planteada por Amabile, el Modelo de los Cuatro Tipos de Creatividad de Kaufman y Beghetto (2009) y las características de un aula creativa (Davies et al., 2013) guían el análisis, se construyen dos tipos ideales de docente. El *modelo favorecedor* condensa las actitudes, enfoques, propuestas y decisiones que propician la creatividad y el *modelo neutro* aunque no la promueve tampoco intenta obstaculizar su desarrollo. Como conclusión destacamos que la construcción de un ambiente favorecedor o restrictivo es ante todo una cuestión de decisión y enfoque y que no es necesario ser un experto en creatividad para promoverla. Cuando hay espacio para el error, pensamiento divergente, los alumnos encuentran soluciones y nuevas relaciones entre ideas, hay respuestas diversas, se escuchan sus inquietudes y se pueden tomar decisiones, la creatividad tiene más oportunidad de desplegarse sin necesidad de recursos especiales. Las características de un aula creativa no son específicas de una clase de arte sino que pueden darse en cualquier asignatura y entendemos que la creatividad

podría acrecentarse si fuera un objetivo claro y si los docentes conocieran el *modelo favorecedor*.

Palabras clave: creatividad; desarrollo creativo; educación artística; escuela Secundaria.

Creativity is a highly important competence, a skill that can be developed, considered as a very relevant educational objective. This concept -so broad and complex to define- is naturally associated with the teaching and learning of Arts. This research aims to identify and analyze space and time conditions, pedagogical proposals and practices that favor or hinder its development in the classroom. It is carried out in Visual Arts lessons in the third year of the Secondary School in the Province of Buenos Aires. To achieve this, space, time and material resources are analyzed to discover how they influence creativity development. Teaching practices, assumptions and proposals that benefit or hinder it are investigated. Although it carried out in Visual Arts classes, this research is based on creativity and not on the actual teaching of Art which is questioned as to whether this is “the place” of creativity. A qualitative perspective has been chosen, with non-participant class observation and semi-structured interviews to teachers as main techniques, complemented with the normative framework analysis. Selected schools do not present special artistic projects, but “ordinary classrooms” with “ordinary teachers”. After a wide overview on the creativity concept, where Guilford's idea of creative thinking, the importance of context, raised by Amabile, the Four C Model by Kaufman and Beghetto (2009) and the creative classroom features (Davies et al., 2013) guided the analysis, two ideal types of teacher were built. The *favorable model* condenses attitudes, approaches, proposals and decisions that promote creativity and the *neutral model* which neither promotes it, tries to hinder its development. As a conclusion, we highlight that building a beneficial environment or a restrictive one is, above all, a matter of decision and focus and that is not necessary to be a creativity expert to promote it. When there is room for mistakes and divergent thinking, when the students are the ones who find the answers and the ones who make the new connections between ideas and their concerns are listened to, there is an increased chance of developing more creativity with no special resources. Creative classrooms are not exclusive to art lessons but can occur in any subject. We assume that creativity could be enhanced by considering this as a teaching objective and if teachers were aware of the *favorable model*.

Key words: creativity; creative development; artistic education; Secondary school; high school.

INTRODUCCIÓN

“No hay tiempo que perder en hacer de la creatividad parte de todo lo que hacemos.”
(David Brinkman, 2010: 50, traducción propia)

La creatividad y su desarrollo aparecen como indispensables e ineludibles cuando se piensa, escribe o habla de la educación de hoy. Sin embargo, ¿qué es creatividad? Hay muchas discusiones y muchas definiciones. Cuando las personas dicen acordar que la creatividad es algo fundamental, no están hablando siempre exactamente de lo mismo y, como veremos a través de un recorrido conceptual por el tema, el término hace referencia a visiones muy diferentes e incluso contrastantes sobre lo que es la creatividad y sobre las razones por las que sería oportuno pensarla en los espacios educativos.

La creatividad es una de las capacidades humanas que deben desplegarse, es una herramienta para el mundo del mañana, son los genios quienes la poseen como un don innato, puede desarrollarse en todos nosotros, es específica de las artes, todas las áreas del conocimiento son terrenos fértiles para su desarrollo: como en un coro multifacético y disonante se superponen las concepciones y teorías, las definiciones y sus consecuencias. Incluso los enfoques críticos problematizan el concepto de creatividad en educación entendido como una competencia demandada para el mundo del mañana que implicaría subordinarse a cierto orden económico. En general los investigadores la entienden como “un fenómeno que puede ser generado, alimentado y reproducido [...] mediante un diseño especial de ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de características y capacidades creativas de las personas, como para la manifestación de éstas” (Klimenko, 2008: 196), y encuentran que la escuela es uno de los espacios privilegiados para lograrlo. Tanto los lineamientos internacionales como la legislación nacional en educación la mencionan como habilidad imprescindible, como competencia necesaria para un mundo en constante cambio. En este sentido, la UNESCO en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI afirma que “una concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros” (Delors, 1996, citado por de Uano, 2002: 271). Entonces ¿qué es la creatividad y por qué nos interesa ubicarla en el centro de nuestra investigación? ¿Cómo aparece en la escuela, en el aula? ¿Hay espacios más favorecedores que otros en la dinámica escolar?

Los objetivos de este trabajo

En el presente trabajo de investigación nos proponemos identificar y analizar las condiciones espacio-temporales y las propuestas y prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la creatividad en el aula y para ello hemos elegido hacerlo en las clases de Plástica Visual¹ en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Para alcanzar este objetivo consideramos analizar, por una parte, qué tipo de condiciones espacio-temporales (espacio físico y dimensión temporal), y materiales (recursos), influyen en el desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la Plástica Visual en el contexto mencionado. Por otra buscamos identificar aspectos de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la clase de Plástica Visual que benefician o dificultan el desarrollo de la creatividad en la enseñanza de esta asignatura, e indagar acerca de los supuestos² y propuestas que presentan los docentes para favorecerla en el aula.

En el abordaje sobre lo que sucede en la escuela, más precisamente dentro del aula, ponemos un acento especial en el docente, como aquel que tiene la posibilidad de generar las condiciones para su desarrollo. Analizamos las propuestas que se realizan en el espacio curricular en el que se enseña y aprende Plástica Visual, las posibilidades y limitaciones que presentan, las concepciones que las acompañan, y la puesta en acción de las mismas. Ya que la mirada está centrada en el enfoque de la enseñanza, abordamos también las prácticas: ¿qué hacen los docentes en la clase de Plástica Visual, en la situación concreta del aula, con respecto a esto? De esta manera podemos observar el decir y el hacer, lo que “debe ser”, lo que se “debe hacer” y finalmente lo que se elige en la enseñanza de las artes para favorecer la creatividad y cómo se transforma en acciones concretas en el espacio de clase. En la observación de lo que sucede en el aula, inevitablemente debemos considerar también lo que los alumnos hacen y dicen a partir de las consignas y sugerencias del docente pero procuramos darle centralidad a la perspectiva que analiza estrategias, discursos y acciones de los educadores. Buscamos qué lugar tiene el “error” en contraposición al “todo vale” o al “esto está mal” y la preferencia por la variedad o la homogeneidad en la producción de trabajos. Los aspectos espaciales de la clase y los límites que impone el tiempo también son objeto de análisis, ya que son las circunstancias

¹ A lo largo del trabajo se menciona con el nombre de Plástica Visual al espacio curricular estudiado, pudiendo ser reemplazado por las expresiones Artes Visuales o Artes Plásticas para nombrarlo.

² Con respecto a los supuestos, no se profundizará acerca de los conceptos teóricos pero sí sobre la aparición o la ausencia de una idea o representación intuitiva sobre la creatividad en la perspectiva de enseñanza de los docentes.

que se presentan como más rígidas e indagamos qué hace el docente con ellas. La elección y uso de materiales aporta información sobre las posibilidades de desarrollo creativo que se proporcionan. ¿El espacio físico, el horario, los recursos materiales son condicionantes? ¿Se pueden modificar o superar estos límites? Buscamos estudiar cómo cada uno de estos aspectos aparece en las clases, y cómo ayudan u obstaculizan las posibilidades creativas, aún cuando no hayan sido elegidos con ese propósito.

Antes de abordar estas cuestiones se recorren los documentos normativos que regulan la enseñanza de la Plástica Visual en el contexto que elegimos, analizando qué proponen en relación al desarrollo creativo de los alumnos para conocer qué se espera que suceda en el ámbito de la clase de Plástica Visual y cuáles son los objetivos que se le presentan al docente.

Sin embargo, antes de seguir adelante, es importante destacar que *esta investigación no es sobre enseñanza de las Artes Visuales sino sobre creatividad.*

Si bien consideramos que el espacio curricular de Plástica Visual puede proponer una clase “diferente” dentro del contexto escolar, con posibilidad de desestructurar y experimentar, con múltiples oportunidades para la toma de decisiones, con opción a respuestas diversas -todas ellas evidencias de criterios respecto del desarrollo de la creatividad-, y sabemos que además existe un supuesto de que la creatividad se refiere y desarrolla a través de las artes (de Uano, 2002; Sawyer, 2006; Cachia y Ferrari, 2010), la elección de las Artes Visuales como ámbito de estudio obedece a dos razones. Por una parte nos preguntamos si esta asociación “natural” que se hace entre el desarrollo de la creatividad y las artes es realmente tan evidente y necesaria como se la presenta y si, entonces, los docentes siempre desarrollan la creatividad en sus clases simplemente por enseñar arte. Por otro lado, es la experiencia de la investigadora en el campo de la enseñanza de las Artes Visuales la que también define esta decisión. Al conocer los códigos de la enseñanza en esta área de conocimiento se ha considerado como una oportunidad que posibilita observar mayor cantidad de matices o aspectos en la situación de clase y en los encuentros con los docentes y su material. Como la investigación se realiza en contextos de trabajo similares a los que la investigadora habita en su práctica profesional -las clases de Plástica Visual en la Escuela Secundaria-, se ha tenido en cuenta que “los/as investigadores/as cualitativos/as reconocen la imposibilidad de la investigación neutral e imparcial [...] [reconociendo] el lugar que tiene lo valorativo en sus estudios” (Meo, 2009a: 23), por lo que se ha considerado “la reflexividad como una herramienta metodológica para fortalecer o interrogar la validez y legitimidad de [las] interpretaciones” (Meo, 2009b: 32),

y se ha realizado este trabajo y la inmersión en los contextos de clase teniendo en cuenta este riesgo.

Comentarios metodológicos

Para cumplir con nuestro objetivo hemos decidido llevar a cabo la investigación en clases de la asignatura Plástica Visual en tercer -y último- año de la Escuela Secundaria Básica³, por ser el “punto de llegada” de la educación que incluye el arte en la currícula obligatoria. En la Provincia de Buenos Aires, todos los alumnos cursan alguna disciplina artística en primero, segundo y tercer año de la escuela Secundaria⁴ en forma obligatoria. La asignatura correspondiente a la Educación Artística, presente en los tres años de la Secundaria Básica, puede ser Plástica Visual, Música, Teatro o Danza, siendo las dos primeras las más habituales.

La selección de escuelas se realiza en la Provincia de Buenos Aires para garantizar una estructura curricular uniforme, buscando que sean tanto de gestión pública como privada. Seleccionamos aquellas que no tuvieran en sus propuestas institucionales ningún proyecto pedagógico especial para las Artes para poder analizar qué sucede en “una clase común” de Plástica Visual de tercer año de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de la década del '90 la metodología de investigación en cuanto a la creatividad dio un giro, desde una perspectiva positivista, -como la liderada por Torrance (1962, 1974) y sus tests de medición tomados a grandes cantidades de población-, a una investigación cualitativa, en el lugar real en el que se desarrollan los hechos (Craft, 2001), donde son relevantes el ambiente, la interacción y factores relativos al proceso.

En este trabajo se elige una perspectiva cualitativa ya que “los estudios cualitativos no se proponen la representatividad ni la generalización, sino la profundidad y riqueza del análisis” (Meo, 2009a: 22), y el objetivo de investigación pretende sobre todo analizar prácticas, que permitan comprender situaciones. Se estudiarán “los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan.” (Denzin y Lincoln, 2011: 4).

Para la construcción de los datos necesarios para el análisis hemos elegido dos técnicas principales y algunos instrumentos complementarios. La observación no

³ Téngase en cuenta que hablamos de tres años en la Secundaria Básica para aquellas jurisdicciones en las que la Secundaria tiene 6 años de duración, como sucede en la Provincia de Buenos Aires.

⁴ Los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires vuelven a tener una asignatura de Arte en forma obligatoria en 6to año en todas las Orientaciones excepto en Ciencias Naturales, donde el espacio curricular se desarrolla en 5to año.

participante de clases de Plástica Visual es la técnica privilegiada en esta investigación, porque “es fundamentalmente naturalista en esencia; ocurre en el contexto natural de ocurrencia, entre los actores que estuviesen participando naturalmente en la interacción, y sigue el curso de la vida cotidiana.” (Adler y Adler, 1994, citados por Vallés, 1997: 148). Se la elige porque permite que el investigador se incluya en la realidad y su presencia quede en cierta forma olvidada mientras, al mismo tiempo, es posible pedir aclaraciones e indagar en el significado que los actores le dan a su actividad. (Vallés, 1997). Se observa el desarrollo de unidades didácticas completas (es decir desde la propuesta de trabajo hasta el cierre de la misma), para asegurar que todas las etapas del trabajo están incluidas y que la situación de clase y el enfoque puedan ser analizado en su totalidad (véase Guía de observación en anexo). Las conversaciones informales con los docentes antes y después de las clases también constituyen aportes valiosos de información sobre las situaciones observadas.

Como parte de los instrumentos de construcción de datos se realizan entrevistas semiestructuradas a los docentes. Si bien el propósito de este estudio no es caracterizar en detalle las ideas y representaciones de los docentes respecto de la creatividad, la unidad de observación de nuestros estudios son las clases y los intercambios que en ese marco ocurren entre docentes y estudiantes. Parece imprescindible, para conocer e interpretar sus prácticas, describir además el modo en el que lo creativo aparece en sus discursos. De igual manera los datos sobre las características espacio-temporales de las clases se obtienen en gran medida mediante esta técnica (véase Guía de entrevista en anexo).

Como fuentes que aportan una información complementaria a la que brindan las dos técnicas principales se analizan documentos. Se recorre la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley N° 13.688 (2007) de la Provincia de Buenos Aires y el Diseño Curricular (2008) para Plástica Visual de tercer año de la Secundaria como marco regulatorio, recogiendo aquellas indicaciones sobre lo que se espera del docente en cuanto a la enseñanza de la asignatura y al desarrollo de la creatividad.

En las oportunidades en que es posible se recurre a la planificación de clase para encontrar indicios que permitan detectar si el desarrollo de la creatividad es un objetivo presente, y si es así, de qué manera se vehiculiza en la propuesta teórica del docente.

El registro fotográfico realizado en el aula durante la producción de trabajos⁵, si bien es un instrumento indirecto, -ya que el análisis no está puesto en el aprendizaje o en

⁵ Las fotografías son proporcionadas por los docentes

los resultados sino en la enseñanza o propuesta docente-, muestra aspectos como la diversidad, flexibilidad en los procesos, interacción de pares, uso de recursos, que permite enriquecer y contrastar con la información obtenida tanto en las observaciones como en las entrevistas.

Señales del camino a seguir

Una vez presentado el rumbo de nuestro trabajo, el método elegido y nuestras herramientas, estamos listos para empezar el camino. Y ello implica que comencemos a desanudar, a desplegar, a desenvolver un concepto grandilocuente y escurridizo, multifacético, casi mágico y misterioso que quizás sea nuestra olla de oro al final del arcoíris: la creatividad.

En la actualidad se habla de creatividad en las áreas más diversas, desde psicología, hasta ingeniería o religión y se utiliza el concepto en análisis sobre individuos, grupos, organizaciones y cultura, con un campo de investigación que se expande cada vez a mayor velocidad. En una primera mirada encontramos que se la entiende como la capacidad para resolver problemas de una manera novedosa, como la habilidad para realizar producciones o dar respuestas originales y útiles al mismo tiempo, que puede referirse al proceso, al producto, a la persona o al medio (Penagos y Aluni, 2000; Sternberg, 2006; Klimenko, 2008; Ivcevic, 2009). Si hay quienes aún la asocian a la capacidad excepcional de los genios, muchos otros la entienden como consustancial a la naturaleza humana (de Uano, 2002; Esquivias Serrano, 2004; Chacón Araya, 2005). Cuando para algunos enfoques lo creativo debe ser altamente novedoso, para otros puede tratarse de algo que sucede en lo cotidiano (Shallcross, 1981; Kaufmann y Beghetto, 2009). ¿Es la personalidad la que define o lo hace el contexto en el que se mueven las personas (Amabile 1988)? De esta manera se oponen, se alinean, se superponen, se enriquecen o contradicen diversas posturas.

En nuestro trabajo nos centramos en la creatividad en educación tomando como punto de partida una mirada democrática sobre la misma, esto es, la concepción de que todos tenemos esta capacidad y que esta puede desarrollarse. Innumerables autores encuentran en la escuela el lugar privilegiado para hacerlo y por eso hoy en día, su desarrollo forma parte de los objetivos de la educación en general y de la escuela en particular. La educación argentina no queda al margen ya que entre sus objetivos se incluye el de brindar una formación que estimule la creatividad, y la oportunidad de desarrollar la sensibilidad y la capacidad creativa (Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006, art. 41).

Como hemos sugerido, se puede pensar en una primera instancia que hay una conexión natural entre la enseñanza de las artes y la creatividad, que aparece tanto en el “sentido común” como incluso en los textos que norman la educación argentina. Creemos que, si bien pondremos en discusión esta conexión natural, la enseñanza del arte en las escuelas puede ser una oportunidad privilegiada para su desarrollo. Al mismo tiempo nos preguntamos si es aprovechada por los docentes para generar situaciones que la fomenten: ¿es necesario buscar el desarrollo de la creatividad como objetivo explícito?, ¿hay actitudes y propuestas que puede favorecerla, aunque el docente no lo esté considerando conscientemente? Las investigaciones sobre creatividad y educación “tienden a ser filosóficas o anecdóticas o polémicas, dejando muchos espacios significativos sin cubrir en un área difícil de definir como la de la educación y la creatividad” (Davies, Jindal-Snapeb, Collier, Digby, Hay y Howe, 2013: 89, traducción propia). Otras veces se realizan considerando solamente aquellas prácticas que sobresalen y que se han generado desde metodologías pedagógicas específicas para una enseñanza creativa. En esta oportunidad queremos entender de qué manera profesores “comunes” en “aulas comunes” pueden ayudar a lograr este objetivo simplemente teniendo en cuenta algunos aspectos que la benefician. Y con esta investigación buscamos encontrar algunas respuestas.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

¿Qué es la creatividad? ¿Cómo se entiende y estudia?

“toda solución de problemas constituye un proceso creativo. (Guilford, 1967: 435).”
(citado por Tomás Durán et al., 2013: 11)

En el presente trabajo nos proponemos rastrear si la creatividad se desarrolla, se enseña, se propone o se estimula en la escuela, con una mirada particularmente interesada en las clases de Plástica Visual en la escuela Secundaria. Sin embargo, como hemos adelantado, esta no es una investigación sobre la enseñanza de las artes sino sobre creatividad, y las clases de Artes Visuales son el ámbito en el que se estudiarán sus posibilidades de desarrollo. Esto hace necesario que encontremos desde el comienzo del trabajo un lenguaje común, un concepto claro que nos indique qué entendemos cuando hablamos de creatividad, para dirigir después nuestra investigación hacia la puesta en juego de este concepto en la escuela y en el aula de arte. Sin embargo, esta empresa, aunque así planteada parezca lógica y rápidamente asequible, comienza presentando una gran dificultad: la definición de creatividad no es algo sencillo de obtener. Haremos un recorrido buscando qué dicen las investigaciones y sus autores sobre este concepto y su abordaje.

Si bien los estudios sobre creatividad son relativamente nuevos -los primeros que marcaron una huella significativa en este campo datan de la década del '50-, el término “creatividad” comenzó a utilizarse muy pronto en diversas investigaciones y escritos, expandiendo al mismo tiempo su significado, siendo incluido en diversas disciplinas y dando lugar a nuevas investigaciones y trabajos (Esquivias Serrano, 2004).

Como señalan diferentes autores, el término creatividad se ha utilizado y simplificado en demasía, representado erróneamente y muchas veces intercambiado con otros conceptos como “emprendedurismo”, “innovación”, “diferencia” o simplemente asociado a producción científica o artística (Wehner, Csikszentmihalyi y Magyari-Beck, 1991; Spendlove, 2008; Williams, Runco y Berlow, 2016). En un simple rastreo encontramos que en la actualidad se habla de creatividad en psicología, educación, administración de empresas, economía, ciencias sociales, ingeniería, ciencias, artes, comunicación, literatura, filosofía, teología y religión. Incluso hay campos profesionales

que se han apropiado fuertemente del término, al punto que incluso los publicitarios se llaman a sí mismos “creativos”. Se utiliza el concepto en análisis sobre individuos, grupos, organizaciones y cultura, y “mientras la investigación sobre creatividad aumenta más rápido que nunca antes” (Williams et al., 2016: 386, traducción propia), el término se ha vuelto tan abarcativo, que se torna difícil de definir, convirtiéndose en un concepto escurridizo (Gómez, 2007; Spendlove, 2008). Y aunque así planteada, la tarea parece imposible, podemos tomar como un provisorio punto de partida que, aunque se puedan contar hasta cuatrocientas acepciones del término (Mitjás, 1995, citada por Esquivias Serrano, 2004) “la constante en todas ellas es “la novedad y la aportación” que necesariamente implican un proceso por demás sofisticado y complejo en la mente del ser humano.” (ob. cit.: 7). También Tristán López y Mendoza González (2016) advierten que “sistematizar el pensamiento creativo, sus atributos y manifestaciones, las condiciones que lo producen o favorecen, es una tarea muy compleja y que se ha tratado de abordar por diferentes aproximaciones de la creatividad.” (151). Como primer paso para rastrear el alcance del término y entender el concepto que nos permita realizar este trabajo, recurriremos a los grandes pilares de la investigación sobre la creatividad y a sus perspectivas.

1.1. El nacimiento del campo de investigación

El campo de investigación acerca de la creatividad es bastante nuevo. Alain Beaudot (1980) explica que aunque los conceptos de “idea” e “imaginación” son tan antiguos como el mismo hombre, el de la “creatividad” es relativamente reciente (en Durán, Abegonzar, Magallón, Martire, Rebouças y Weixlberger, 2013: 10). Si bien hay menciones previas y algunos análisis desde fines del siglo XIX, existe un fuerte consenso que marca como hito de inicio de la etapa actual de investigaciones el discurso de Guilford quien en 1950 siendo presidente de la American Psychological Association (APA), se pronunció acerca de las limitaciones de los tests de inteligencia y presentó su investigación sobre pensamiento divergente (Mayer, 1999; Craft, 2001; Wyse y Dowson, 2009, en Kuo, 2011)

Es importante ubicar este discurso, los estudios a los que se refería y la propia producción de Guilford en el contexto de la década del '50, imbuida por la corriente positivista en investigación, que se traducirá en el desarrollo de tests y de exhaustivas mediciones como metodologías apropiadas, e incluso necesarias, para la investigación científica.

Junto a Guilford (1950, 1952, 1956) y sus estudios respecto del pensamiento divergente, se encuentra Torrance (1962, 1966, 1974) con sus tests de creatividad. Ambos hicieron grandes esfuerzos en la medición de la creatividad individual con la intención de estudiar cómo desarrollarla y ampliarla a través del entrenamiento aún a pesar de las limitaciones personales (Lin, 2011).

Para Torrance el foco estaba puesto en los determinantes psicológicos y en el desarrollo de técnicas de medición e identificación de individuos “creativos”, estudios que desarrolla intensamente entre las décadas del ‘50 y el ‘70 (Hocevar, 1979). Su Test Torrance de Pensamiento Creativo (T.T.C.T) se convirtió en un instrumento muy poderoso de medición (Sternberg, 2006). Torrance definirá en 1965 la creatividad como “un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados.” (Esquivias Serrano, 2004: 5). Estos investigadores buscaron definir la creatividad, analizando rasgos del pensamiento creativo y estableciendo diferentes alcances y clasificaciones. Uno de los primeros en hacerlo fue Guilford quien buscó sistematizar los procesos mentales asociados con la creatividad, estableciendo categorías que consideraban la producción de una persona, asumiendo que no había sido llevada a cabo previamente por ese individuo. (Tristán López y Mendoza González, 2016). En 1952 Guilford afirmará que el pensamiento creativo o divergente se caracteriza por la *fluidez*, es decir gran cantidad de ideas, la *flexibilidad* o existencia de muchas ideas diferentes, la *inventiva* o invento y desarrollo de ideas, la *originalidad* o producción de ideas únicas y la *elaboración* o generación de ideas detalladas (Hocevar, 1979) y las considerará aptitudes de los individuos creativos. De esta manera presenta algunas características que conformarán los cimientos de todo desarrollo posterior. Para él, la creatividad es la “capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados (Guilford, 1971)” (en Esquivias Serrano, 2004: 4). Tristán López y Mendoza González (2016), recogen y añaden algunas características a las elegidas por Guilford para describir y presentar la creatividad, describiéndola como

- 1) Conciencia del problema: encontrar, formular o plantear un problema.
- 2) Fluencia: generar un gran número de ideas.
- 3) Flexibilidad: producir una gran variedad de ideas.
- 4) Originalidad: proveer respuestas inusitadas en lugar de respuestas o reacciones típicas o promedio.
- 5) Elaboración: agregar detalles para convertir una premisa simple en otra más compleja.

- 6) Solución de problemas: analizar, sintetizar y producir una respuesta.
- 7) Tolerancia ante la ambigüedad: evitar la rigidez al categorizar o clasificar.
- 8) Pensamiento convergente: deducir una solución correcta a un problema.
- 9) Pensamiento divergente: producir diversas alternativas de solución. (165-166)

Y lo sintetizan al subrayar que “el pensamiento divergente es particularmente creativo, relacionado con la inducción de una respuesta original, [...] novedosa, ingeniosa y adaptativa a una situación real.” (ob. cit.: 166).

Guilford y Torrance, cuyos estudios y teorías tuvieron un importante impacto en los trabajos posteriores (Hocevar, 1979) muestran coincidencias en sus ideas sobre la naturaleza de la creatividad y, como teóricos e investigadores psicométricos, buscan desde esa perspectiva, las maneras de medir la creatividad. (Sternberg, 2006). Y si bien los tests de creatividad son muchas veces cuestionados por las condiciones artificiales en las que se esperan las respuestas creativas para ser medidas, algunos autores afirman que en la vida cotidiana las soluciones creativas también se dan muchas veces en condiciones adversas o limitadas.

Hay múltiples evidencias históricas de muchos artistas que trabajaron en condiciones muy adversas y no por ello dejaron de ser creativos; en el caso de las profesiones que trabajan bajo concurso (como las ingenierías, la arquitectura, el diseño industrial o gráfico, la programación de software, entre otras), que están restringidas en tiempo, costo, uso de recursos e infraestructura limitada, no hay un impedimento real para la producción creativa. (Tristán López y Mendoza González, 2016: 167)

Es muy interesante considerar el rol que tienen las restricciones o limitaciones como propulsoras o motores del desarrollo creativo, haciendo necesario el hallazgo o creación de nuevas soluciones a los problemas que se plantean. El pensamiento divergente tiene muchas veces como punto de partida la aparición de restricciones o dificultades, aspecto que retomaremos más adelante.

Por su parte Sternberg (2006) plantea un modelo bastante complejo, diferenciando tres categorías para entender la creatividad y desarrollando en ocho tipos las variaciones de cada una de ellas. He aquí el modo en que plantea su clasificación:

- 1) Creatividad que acepta los paradigmas convencionales e intenta extenderlos. Se refiere a obtener avances sobre la base de reglas estáticas, previamente definidas. Se engloban cuatro tipos en esta categoría: (1.1) Replicación, que se enfoca en copiar mejorando lo existente, (1.2) Redefinición, que replantea un objeto de estudio o producto desde otro enfoque, (1.3) Incremento hacia adelante, para incrementar los atributos de un objeto o producto en una dirección en que se supone está avanzando

y (1.4) Avance incremental, que permite llegar a donde otros no han llegado, siempre sobre las mismas bases.

2) Creatividad que rechaza los paradigmas convencionales e intenta reemplazarlos. Es una creatividad que tiene un comportamiento cinemático, involucrando movimiento en el proceso creativo. El autor distingue tres tipos: (2.1) Redirección, donde la creatividad mueve el objeto o producto desde el punto actual hacia una dirección distinta; (2.2) Reconstrucción, que implica un retorno a un punto previo o, inclusive, al punto de partida, para definir un nuevo derrotero, siempre en un movimiento hacia atrás y hacia adelante; (2.3) Reinicio que, a diferencia de lo anterior, implica definir un nuevo punto de partida y una nueva dirección.

3) Creatividad que sintetiza los paradigmas convencionales. Puede homologarse con un enfoque dinámico, donde se combinan dos o más aproximaciones creativas y se ligan para funcionar de forma conjunta, con un tipo único denominado Integración. (Tristán López y Mendoza González, 2016: 154-155)

De esta manera Sternberg, al complejizar el análisis, permite incluir diferentes “movimientos” como creativos, desde los más sencillos hasta los que implican mayor novedad, según cuál sea su punto de partida. Otros investigadores como Cropley, Kaufman y Cropley (2011, citados por Tristán López y Mendoza Gonzalez, 2016), establecen una escala de cinco niveles de creatividad desde el punto de vista del producto generado. Esta escala parte del producto rutinario que sólo aporta efectividad, continúa con el original cuando es efectivo y nuevo, en un tercer nivel se añade la característica de elegancia a las anteriores, seguida por la cualidad de ser innovador, cuando cuenta con efectividad, novedad, elegancia y capacidad de generar otros productos o ideas y por último se añade la dimensión de ser estético. Sin embargo estas características son discutidas por otros investigadores. Aunque podríamos continuar añadiendo definiciones y características, ya vemos que la creatividad es un concepto multidimensional y complejo, con diversas dimensiones.

“Sternberg y Lubart (1997) [entre otros] hablan de la confluencia de seis recursos interrelacionados: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente.” (Corbalán Berná, 2008: 13). Tomando esta afirmación y a partir de los aportes de los primeros investigadores seguiremos la clasificación que Ryhammar y Brodin (1999, en Kuo, 2011) hacen del gran caudal de trabajos generando cuatro categorías: 1) el abordaje desde el desarrollo cognitivo, 2) el abordaje a partir de la mirada sobre la personalidad, 3) los trabajos que consideran el estímulo de la creatividad y 4) la creatividad teniendo en cuenta la influencia del contexto social (Craft, 2001; Corbalán Berná, 2008; Kuo, 2011). Tomaremos estos cuatro aspectos

para empezar a organizar el rastreo de conceptos, investigaciones y literatura sobre la creatividad, añadiendo después aquellos trabajos que desarrollen específicamente su lugar en la enseñanza.

1.2. Creatividad, desarrollo cognitivo e inteligencia

El estudio de la creatividad que hace foco en el desarrollo cognitivo es posiblemente el primero en tomar impulso y tiene varios antecedentes antes de 1950. Ya desde fines del siglo XIX, diversos investigadores realizan sus búsquedas acerca de la creatividad, y las investigaciones pueden agruparse de acuerdo a los aspectos considerados.

Creatividad como un aspecto de la inteligencia (por ejemplo Binet y Henri, 1896). Creatividad como un proceso mayormente inconsciente (por ejemplo Poincare, 1913, Freud, 1957). Creatividad como la capacidad de resolver problemas (por ejemplo, Wallace, 1926). Creatividad como un proceso asociativo (por ejemplo, Spearman, 1931). (Craft, 2001: 7, traducción propia)

Teniendo en cuenta los procesos de pensamiento y experiencia, son Ryhammar y Brodin (1999, citados por Craft, 2001) quienes resumen las características que se entendían asociadas a la creatividad, incluyendo la inteligencia, el pensamiento por opuestos, analogías y metáforas, la intuición, la inspiración, procesos de representación mental y procesos de percepción específicos, el hallazgo de problemas y el hallazgo de soluciones.

Es a partir de la década de 1950, que se generan dos líneas de trabajo bajo el paraguas del abordaje cognitivo: la investigación psicométrica, es decir aquella cuyo eje era la medición de la creatividad (Guilford, 1966; Torrance, 1966, 1974, 1987) y el enfoque psicodinámico. Este último se centró en el desarrollo cognitivo individual y en aspectos como la inteligencia, el inconsciente y el proceso mental (Craft, 2001; Kuo 2011). Una de las inquietudes que surge con el comienzo de las investigaciones y mediciones desde el enfoque psicométrico se refiere a la identificación de la creatividad y su relación con la inteligencia. ¿Están ambos factores relacionados directamente? En los estudios ¿se mide creatividad o inteligencia? ¿Se mide la creatividad de la misma manera en que esta se usa en la vida cotidiana o se lo hace en situaciones artificiales? Estos cuestionamientos acompañarán la investigación desde sus inicios y los tests de creatividad sufrirán fuertes críticas por estos motivos (Craft, 2001).

En relación a esta cuestión Guilford propondrá que la creatividad y la inteligencia no son lo mismo. Sostendrá que la creatividad o pensamiento divergente es una forma

distinta de inteligencia y que en realidad es el pensamiento convergente el que era medido tradicionalmente en los tests de inteligencia. Incluso

May (1961), Mac Kinnon (1962) y Torrance (1965), encontraron que los estudiantes con coeficiente intelectual (C.I.) alto, no lo son así en creatividad; y los estudiantes muy creativos pueden no tener un C.I. alto. [...] Torrance [...] demuestra que el 70% de los sujetos considerados como creativos en una muestra, serían excluidos del grupo si se tratara de seleccionar a los de C.I. más alto, sin importar el tipo de prueba de inteligencia aplicada. (Esquivias Serrano, 2004: 8-9).

Wallach y Kogan (1971, en Esquivias Serrano, 2004) también estudiarán las maneras en que creatividad e inteligencia pueden relacionarse sin establecer ninguna correlación necesaria entre ambas, a lo que se añade que “para Gardner (1995), la creatividad no es lo mismo que inteligencia [ya que] un individuo puede ser mucho más creativo que inteligente o mucho más inteligente que creativo” (Chacón Araya, 2005: 15).

Matussek (1984, citado por Durán et al., 2013) discute la relación entre creatividad e inteligencia diciendo que si bien “el científico con niveles de inteligencia más altos [...] logra desarrollar proyectos más complicados” (ob. cit.: 9) esto no implica que estos mismos científicos sean particularmente creadores o creativos ya que muchas veces su trabajo no genera avances significativos o no desarrolla producciones novedosas. En esta misma línea, Gardner (1999) a partir de sus teorías acerca de las inteligencias múltiples, volverá a afirmar que no solamente inteligencia y creatividad no tienen un correlato necesario sino que “una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás” (en Esquivias Serrano, 2004: 7). Por su parte Banaji (2017) sintetiza lo que él denomina retórica de la Creatividad y Cognición, conformada por dos vertientes. La primera es la que está representada por la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993) entre otras, en las que se busca “documentar e incrementar la capacidad de resolución de problemas de las personas” (Banaji, 2017: 22, traducción propia). Esta vertiente se centra especialmente en “la producción interna de la creatividad por la mente, más que en el contexto externo y las culturas. La otra tradición consiste en una noción más intra-cognitiva y culturalmente situada expuesta por Vygotsky (1994)” (ob. cit.: 22, traducción propia) que se centra en la motivación que es generada por una situación real.

Hasta aquí podríamos creer que inteligencia y creatividad no sólo no son lo mismo, sino que hay muy poco vínculo entre estas dos variables. Sin embargo tanto Guilford

(1966, 1987) como Gardner entre otros, consideran que ambos factores se relacionan. Tanto es así que

muchos autores (Boden, 1994; Sternberg, 1997; Puente Ferreras, 1999; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; Saturnino de la Torre, 2003; González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1997), refiriéndose a una enseñanza creativa, hablan sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas y su importancia para el fomento de la creatividad: “Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero sí el desarrollo de habilidades, como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo” (Saturnino de la Torre, 2003, pág. 206). Al mismo tiempo, varios autores (Sternberg y Lubart, 1997; Martínez, 1998; Mitjans, 1997) anotan la importancia del manejo de las habilidades metacognitivas para la creatividad. (Klimenko, 2008: 199-200)

Podemos concluir entonces que, si bien desde las primeras etapas de la investigación se entiende que inteligencia y creatividad no son lo mismo, no tienen un correlato obligado y no están siempre asociadas, sin embargo el desarrollo cognitivo contribuye a la creatividad, ya que “se necesita tener conocimiento de aquel campo en el que se crea” para ser creativo (de la Torre y Violant, 2003: 5) y las habilidades intelectuales proporcionan algunas capacidades favorables para el pensamiento creativo. Esto resulta interesante desde todo punto de vista, incluso para analizar aquellas posiciones extremas que entienden una creatividad que necesita dejar de pensar y un pensamiento racional que necesita desprenderse de distracciones para ser riguroso.

Otros investigadores, que también presentan nexos positivos entre ambas funciones, dirán que

la persona creativa tiene la habilidad para generar miradas alternativas sobre la realidad, tiene buena comunicación entre la lógica y la imaginación, tiene el coraje de ir contra las convenciones, cree en sus propias ideas y está emocionalmente involucrada en el trabajo de creación. (Smith y Carlsson, 1990; Schoon, 1992, Anderson y Ryhammer, 1998). (Craft, 2001: 8, traducción propia)

De esta manera añaden a las habilidades cognitivas aquellas características que pertenecen al terreno de lo emocional o de la personalidad, lo cual nos obliga a avanzar en nuestro recorrido. ¿Hay personalidades creativas?, ¿se pueden identificar?, ¿cómo son percibidas por su entorno? Este será el eje de nuestra siguiente etapa en el recorrido.

1.3. Creatividad y personalidad

Otro de los enfoques en la investigación sobre creatividad busca estudiar y definir las características de la personalidad creativa. Investigadores como MacKinnon (1975), Getzels y Csikszentmihalyi (1976), Simonton (1984), Gardner (1993) Shaw y Runco (1994), Eisenman, (1997) y Sternberg (2001) han desarrollado esta perspectiva (en Craft, 2001; Spendlove, 2008). A partir de sus trabajos es posible identificar las características de una persona creativa en la síntesis presentada por Brolin (1992)

Curiosidad intelectual
 Profundo compromiso
 Coraje para ser diferente
 Independencia en pensamiento y acción
 Fuerte deseo por la realización personal
 Fuerte sentido del sí mismo
 Fuerte autoconfianza
 Apertura a impresiones internas y externas
 Atracción por la complejidad y oscuridad
 Alta capacidad para el involucramiento emocional en sus investigaciones
 Motivación intrínseca (en Craft, 2001: 6, traducción propia y Spendlove, 2008: 10-11, traducción propia)

Todos estos autores realizaron importantes aportes sobre la identificación de la “persona creativa”. Sin embargo, no estuvieron exentas de críticas debido a que se habían realizado sobre personas destacadas, por lo que las características identificadas eran demasiado amplias y parecían presentar algunas contradicciones, y por otra parte, porque en cuanto a lo metodológico los criterios de selección de las muestras eran muy variadas, haciendo difícil la comparación. (Craft, 2001). Sin embargo, retomando esta mirada sobre la “personalidad creativa” y como una manera de realizar una suerte de síntesis, “Dacey y Lennon (2000) sugieren cuatro características [que se mantienen]: autocontrol, trabajo intenso y sostenido, determinación y perseverancia.” (Craft, 2001: 7, traducción propia).

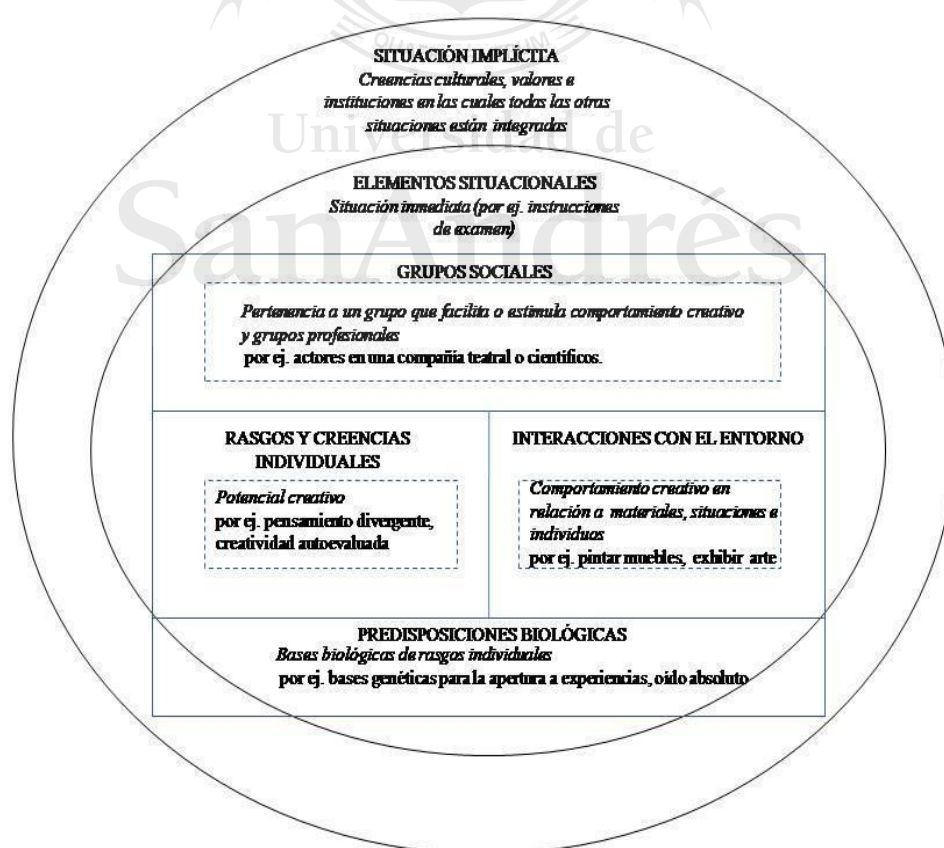
Es Kuo (2011) quien agrupará a los investigadores que trabajan la relación entre personalidad y creatividad en función de dos metodologías de estudio diferenciadas.

La investigación sobre la personalidad y la creatividad incluye varios aspectos, como la evaluación de la personalidad, los rasgos personales y la motivación personal. Los dos abordajes principales que han contribuido al campo son las metodologías biográfica y biológica. Mientras el enfoque biográfico tiene un interés especial en analizar los rasgos personales, los métodos biológicos se

enfocan sobre todo en las características biológicas de las personas creativas y no-creativas. Por ejemplo, los investigadores con abordaje biográfico Getzels y Csikszentmihalyi (1976), investigaron artistas, y Simonton (1984) utilizó métodos biográficos en figuras prominentes; en otra dirección Mayer (1999) examina cómo los impedimentos biológicos afectan la creatividad. (66, traducción propia)

En estos enfoques es posible distinguir, como señala Kuo, entre las personas creativas y no-creativas, algo que discutirán estudios posteriores. Por su parte Ivcevic (2009) advierte que los investigadores deben diferenciar claramente “si están estudiando rasgos y procesos asociados a la creatividad, o si la creatividad es observable en cómo las personas se comportan y lo que han logrado” (17, traducción propia), ya que ubicará los rasgos de personalidad como potencial creativo y las disposiciones biológicas como las bases de los rasgos individuales, en relación con otros factores como el entorno y los grupos sociales.

Figura 1. Áreas de potencial creativo y comportamiento creativo en situaciones sociales inmediatas e implícitas



Fuente: Ivcevic, 2009: 18, traducción propia.

La vinculación entre rasgos biológicos y de personalidad y el contexto y los grupos sociales que destaca esta autora, será el eje de quienes trabajan considerando la relación entre desarrollo de la creatividad y contexto, que estudiaremos más adelante.

Klimenko (2008) entre otros, advierte sobre la situación de aquellas personas cuyos rasgos de personalidad indicarían mayor capacidad creativa y la aceptación (o no) que reciben en su escolaridad por parte de sus docentes, tema que volveremos a mencionar cuando analicemos la creatividad y la enseñanza. Sin embargo no podemos pasarlo por alto en este apartado:

a menudo los alumnos creativos son vistos por los profesores como problemáticos y molestos, porque interrumpen la clase con las preguntas, hacen cosas diferentes a las que exige el profesor, cuestionan y plantean diferentes vías para hacer las cosas. Inclusive, en muchas ocasiones este tipo de alumnos son considerados como necios, desobedientes y rebeldes (Lynn Scott, 1999). Muchos docentes, con su actitud frente a las muestras de la creatividad, no reconocidas por ellos, transmiten a los alumnos el mensaje de que esta no es bienvenida dentro del aula de clase. Westby, E. y Dawson, V. (1995) encontraron en su estudio que el juicio de favoritos que otorgaban los docentes a los estudiantes se relacionaba negativamente con la creatividad y, al contrario, las características de los niños que eran calificados como menos favoritos se relacionaban positivamente con la creatividad. Al mismo tiempo, este dato se encontraba en conflicto con los reportes verbales de los docentes que afirmaban que preferían trabajar con niños creativos. (Klimenko, 2008: 204)

Dejamos esto así planteado, afirmando que hay rasgos de personalidad que podrían ser más favorables para el desarrollo creativo (y no siempre tan bienvenidos en las aulas escolares), no sin antes señalar que nada se menciona sobre la personalidad de los propios docentes, que podría incidir también en el despliegue creativo en las clases. Seguiremos avanzando sobre el tema y poniendo en discusión la clasificación de personas “creativas” y “no-creativas” acompañados por aquellos autores que consideran que la creatividad es algo que pertenece a la propia naturaleza humana.

1.4. Democratización de la creatividad

Hemos cerrado el apartado anterior mencionando que muchos investigadores consideran que la creatividad es algo que pertenece a la condición humana. De acuerdo a ello se lo puede llamar democratización de la creatividad, oponiendo este concepto al que entiende al creativo como “genio”, aquel ser especial con un don innato. Esto responde a que “aunque se acepta que existen personas excepcionalmente dotadas y creativas [...] se favorece una definición “democrática” de la creatividad”. (Banaji, 2017: 20). La creatividad

puede ser desarrollada, es una capacidad que todos en algún grado poseen y no es privilegio de algunos pocos seres especialmente talentosos (Trigo et al., 1999; Menchén, 2001, en Chacón Araya, 2005). Estas afirmaciones ya forman parte de los presupuestos básicos cuando se estudia la creatividad. Y aunque muchas otras voces se suman diciendo que “la creatividad ha existido desde siempre, es una habilidad del ser humano, y por lo tanto vinculada a su propia naturaleza” (Esquivias Serrano 2004: 3), aún se podrían considerar ciertas diferenciaciones, ya no entre creativos y no-creativos, sino percibiendo que “todos los individuos son hasta cierto punto creativos, si bien algunos son mucho más creativos que otros” (Gómez, 2007: 33, traducción propia).

A partir de esta afirmación democratizante de la creatividad se abre un nuevo interrogante ¿es ésta factible de ser estimulada, entrenada o enseñada? (Kuo, 2011) “Desde los años 50 ha habido un énfasis especial en que la educación debía promover la creatividad. Implícito en esto está la presunción de que la creatividad puede ser influenciada” (Craft, 2001: 9, traducción propia). Ya Demos y Gowan (1976) aseguraban que “todo individuo posee, en algún grado, capacidad creativa; [...] esta capacidad, en la forma en que el individuo la posee, es susceptible de desarrollarse por la práctica; y [...] semejante ejercitación es función propia de la escuela.” (13). Esta postura se sostiene a lo largo de los años por parte de muchos investigadores. Pecheanu y Tudorie (2015) también afirman que

casi todos los individuos tienen -potencialmente- la capacidad de llevar una vida creativa. Pero la manera específica en que este potencial se materializa depende de dos importantes factores: una es la educación, y la otra la pura suerte (ver Csikszentmihalyi, 1997) [...] [Estos autores] después de revisar parte de la amplia literatura sobre este tema (Sternberg, 2010; Craft, 2003; Groth, 1999; Beghetto, 2005; Mueller, 2011; DeHaan, 2005; Handelsman, 2004; Hargraeves, 2007; DeHaan, 2009; Amabile, 1996; Amabile, 1998; Runco, 2014; Susnea, 2014) [...] [sugieren propuestas tanto] para los educadores como para investigadores y tomadores de decisiones (1523, traducción propia)

ampliando de esta manera el marco que incluye a quienes serán responsables del desarrollo de la creatividad que toda persona porta como capacidad potencial. Entrenamiento, estimulación, aprendizaje, refuerzo: la búsqueda de desarrollar el potencial creativo de las personas incorpora diferentes estrategias.

De acuerdo a Solomon (1990), tanto las organizaciones como las instituciones educativas han invertido sustanciales cantidades de tiempo y recursos desarrollando y experimentando con programas de entrenamiento creativo. Sin embargo, diferentes tipos de investigadores defienden y desarrollan distintos métodos de estimulación. Los psicólogos cognitivos abogan por diversas formas

de programas de estimulación del proceso de pensamiento de los participantes. En otro sentido, los investigadores del comportamiento creen que la creatividad es algo que puede aprenderse del entorno, algo que como todo otro comportamiento, puede explicarse en términos de refuerzo y puede ser entrenado en un proceso de estímulo-respuesta. (Kuo, 2011: 67, traducción propia)

La afirmación de la creatividad como capacidad universal genera una suerte de expectativa y al mismo tiempo de desafío. Si puede ser desarrollada es necesario entender sus mecanismos y qué la favorece, pues como señalan Durán et al., (2013) “la creatividad se ve incentivada; “la capacidad creadora” deja de ser una cosa de pocos y se extiende por los territorios.” (9). Y al mismo tiempo, los que están a cargo de que esto suceda no son ahora solamente los maestros o la escuela sino que la responsabilidad también se “democratiza”. Más adelante veremos cuál es el rol del contexto social en el desarrollo de la creatividad.

Cachia y Ferrari (2010), en una extensa investigación realizada a maestros de la Unión Europea, muestran que la gran mayoría de los docentes sostienen esta mirada democratizadora sobre la creatividad incluso cuando exista una minoría que todavía considere que es un talento innato. La convicción de que debe ser desarrollada por la escuela es casi total.

En nuestro trabajo nos proponemos investigar acerca de las condiciones de desarrollo de la creatividad en el aula. Partimos de estas afirmaciones sobre una democratización de la misma, pero no podemos dejar de tener en cuenta la advertencia de Antelo (2011)

La creatividad se ha vuelto un asunto bastante deseado [...]. Se repite aquí y allá que tenemos que inventar actividades que propicien la creatividad, formar niños creativos, libres, autónomos, etcétera. Pero ¿cuál es el obstáculo? Que no es posible provocar creatividad mediante una orden o un deseo. La demanda creciente de creatividad no hace más que destacar su escasez. (32)

Tomaremos esta advertencia con interés, volviendo a preguntarnos, ¿se puede entonces estimular la creatividad? Antes de intentar avanzar en una respuesta, y como nuestra investigación se desarrolla a partir de la observación de las propuestas (del docente) en contextos sociales (el aula), será pertinente abordar el cuarto aspecto que presentan los investigadores de la creatividad: cómo influye o condiciona el contexto social en su desarrollo.

1.5. Creatividad y contexto o sistemas sociales

La influencia del contexto o de los “sistemas sociales” como lo denominan Jeffrey y Craft (2000, en Craft, 2001: 9, traducción propia), aparece en diferentes estudios como un factor significativo en la promoción o desarrollo de la creatividad individual. Muchos investigadores comienzan a considerar la influencia del entorno, del ambiente ya que “la inserción en el contexto debe ser tenido en cuenta mucho más seriamente en los actuales estudios sobre creatividad, y especialmente en las técnicas modernas de evaluación.” (Glăveanu, 2011: 14, traducción propia). La relevancia del contexto parece ser significativa, tanto si éste es positivo, como si ofrece dificultades, ya que

sería importante contar con un entorno favorable, pero también con algunos obstáculos en el camino. Se reconoce que el ambiente social, familiar y cultural es relevante para el estímulo creativo. Lo ideal es tener un entorno positivo, que debe crearse con la ayuda del principal agente educativo que es la familia. También las instituciones educativas cumplen un papel importante en la creación de ambientes de trabajo favorables, reconociendo los factores que estimulan y bloquean la creatividad. (Chacón Araya, 2005: 19)

Los investigadores más destacados dentro de este enfoque son Csikszentmihalyi (1988; 1996; 1998; 2000), Amabile (1983, 1996), Sternberg (1998) y Sternberg y Lubart (1991; 1995), que con sus trabajos posibilitan un importante desarrollo de esta corriente a partir de las décadas del '80 y '90. (Craft, 2001; Kuo, 2011). Los trabajos más actuales también enfatizan este aspecto: “el ambiente [“place” en el original] es conocido como una de las cuatro P fundamentales del concepto de creatividad” (Pecheanu y Tudorie, 2015: 1524, traducción propia), junto con la persona, el proceso y el producto, que completan el conjunto.

Robert Sternberg (2006) afirma que “la creatividad requiere de la confluencia de seis factores: habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y contexto” (88, traducción propia), incluyendo de esta manera todos los aspectos que las investigaciones previas y contemporáneas analizan y que estamos revisando en este trabajo. Sin embargo, quienes buscan entender las influencias del entorno, -incluso él mismo- hacen un énfasis especial en que aún considerando los rasgos individuales y la posibilidad de entrenar el comportamiento creativo, es el contexto social y los procesos de interacción los que influyen en gran medida (Kuo, 2011). En una conversación con Saturnino de la Torre, Sternberg reforzaba esta idea diciendo que

la creatividad tiene un componente personal, que yo cifro en la toma de decisiones, pero también existe una lectura sociocultural. Son estas influencias las que van conformando el modo de ser, pensar y decidir sobre lo que nos sucede en la vida. La creatividad es social en un doble sentido, por cuanto recibe influencias del medio social y cultural, de ambientes y entornos cercanos. Pero al tiempo influye sobre ellos modificando, transformándolos. (de la Torre y Violant, 2003: 1)

Es interesante notar que el autor no pasa por alto la importancia de la decisión personal. Cuando aclara que “no todas las personas son igualmente creativas, por cuanto existen distintos niveles de decisión. En este juego de la inversión, unos arriesgan más y otros menos” (de la Torre y Violant, 2003: 1), podemos entender que si bien el contexto tiene una influencia significativa, siempre existe un margen en el que la decisión personal se pone en juego y en el que se elige cómo interactuar con él. Para él este juego entre lo personal y lo contextual, en el que se decide o “invierte” de manera diferente es lo que marca la diferencia creativa de los individuos. De acuerdo a su *teoría de la inversión*, la creatividad es una decisión, lo cual sugiere que puede ser desarrollada, estimulada, fomentada o al menos permitida. “Simplemente pedirle a los estudiantes que sean más creativos puede hacer que lo sean si ellos creen que esta decisión de ser más creativos será recompensada antes que castigada (O’Hara y Sternberg, 2000-2001)” (citado por Sternberg, 2006: 90, traducción propia). La influencia del contexto es importante pero no es un determinante irremediable de la creatividad, ya que la toma de decisiones, aunque el contexto no haya sido favorable sigue siendo, dentro de su visión, la herramienta de la que se dispone para desarrollar la creatividad.

Cuando yo digo que la creatividad es una decisión, así lo creo; pero si durante toda la vida, cuando se tiene una idea creativa, se encuentra rechazo, críticas y burlas, es muy difícil de decidir por la creatividad. Por el contrario si se encuentra una atmósfera alentadora y positiva, la *socialización* desarrollará la creatividad. Para mí lo importante es el tipo de *socialización*; pero una persona puede escapar a esos procesos de clima facilitador y afrontar su creatividad en solitario. [...] Cada uno decide la persona que quiere ser y puede transformarse en el tipo de persona que elige, aunque encuentre obstáculos. (de la Torre y Violant, 2003: 4)

Las expectativas que presenta el ambiente, -y ya podríamos empezar a mencionar a maestros y escuela,- serán factores “favorables o desfavorables [...] [para el desarrollo de la creatividad], de acuerdo a cómo los estudiantes perciban estas expectativas.” (Gandini et al., 2005, citados por Davies et al., 2013: 86, traducción propia). En contrapunto con Sternberg que sugiere la creatividad como decisión personal, Cachia y Ferrari (2010) señalan que “[e]l ambiente tiene una influencia directa sobre el comportamiento creativo de

las personas (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, y Herron, 1996). Un ambiente propicio no solamente beneficiará a los estudiantes, sino también a los docentes en su intento de fomentar el potencial creativo de sus alumnos” (53, traducción propia) haciendo notar su importancia no sólo para los estudiantes, sino también para los maestros.

Podemos sintetizar las ideas presentadas hasta ahora con respecto a la relevancia del contexto diciendo que, en primer término, un ambiente no determina en forma ineludible un comportamiento creativo pero sí puede favorecer o entorpecer su desarrollo; en segundo lugar, la mirada sobre el otro de alguna manera estimula o limita las posibilidades creativas; como tercer aspecto existe un componente de decisión personal en la creatividad, y por último, que un ambiente con obstáculos, como señala Chacón Araya (2005), también puede dar por resultado mayor desarrollo creativo.

Quién inicia los estudios sobre la influencia del contexto en la creatividad es Teresa Amabile, publicando ya en 1983 el Modelo de Componentes de la Creatividad (*Componential Model of Creativity* en el título original). Según ella explica

la teoría de los componentes de la creatividad es un modelo abarcativo de los componentes sociales y psicológicos necesarios para que un individuo produzca trabajo creativo. La teoría está fundamentada en la definición de creatividad como producción de ideas o resultados que sean novedosos y apropiados para determinado fin. En esta teoría son necesarios cuatro componentes para cualquier respuesta creativa: tres componentes [referidos] a lo individual: habilidades relevantes dentro del campo [destreza o dominio en el área específica], procesos creativos relevantes [procesos cognitivos y de personalidad que conducen a un pensamiento novedoso] y motivación intrínseca para la tarea [compromiso con la tarea, disfrute o desafío personal], -y un componente fuera de lo individual- el ambiente social en el que el individuo está trabajando. (Amabile, 2012: 2-3, traducción propia).

A través de esta sucinta definición de su enfoque podemos comprobar nuevamente que si bien hay un énfasis especial en la influencia del contexto, los aspectos individuales estudiados previamente, son incorporados a sus teorías.

Tanto Sternberg como Amabile consideran aspectos personales, y aspectos contextuales al analizar el desarrollo de la creatividad. Ambos le dan una importancia significativa pero no “irremediable” al ambiente, de ahí la posibilidad de respuestas o producciones creativamente muy disímiles en un mismo contexto. Este punto de partida será muy relevante en nuestro trabajo y análisis de propuestas (docentes) en contextos sociales (aulas).

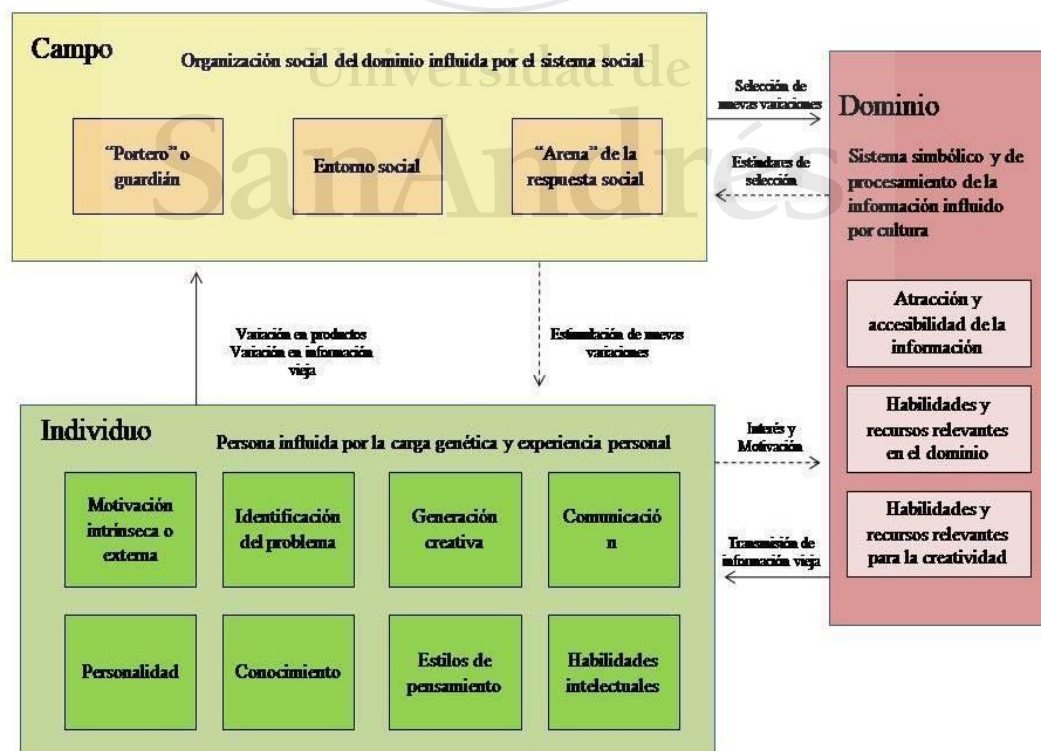
Por su parte el tercer investigador fundamental de la creatividad y su relación con el contexto, Csikszentmihalyi (1988, 1999) aborda la relación entre creatividad y evolución

cultural, desarrollando el Modelo de Sistemas de Creatividad (*Systems Model of Creativity* en el original) (en Kuo, 2011). Csikszentmihalyi

plantea una concepción sistémica de la creatividad, incluyendo la dimensión de la persona, ámbito y campo cultural, afirmando que esta no se produce en la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos, ellas y un contexto sociocultural. [...] El autor enfatiza en la importancia de los ambientes estimulantes, tanto desde el nivel de macroentorno [contexto social, cultural e institucional] como desde el nivel del microentorno [ambiente inmediato], que permiten el desarrollo y la manifestación de características creativas. (Klimenko, 2008: 198)

Los tres sistemas de análisis o modelos que tienen en cuenta el entorno como factor relevantes son sintetizados por Kuo (2011) quién toma como esquema básico el Modelo de Sistemas de Creatividad de Csikszentmihalyi (1988, 1999) y lo combina con las aportaciones de Amabile (1983, 1996) y Sternberg y Lubart (1991, 1995). Dentro de esta síntesis, distingue a la persona creativa del producto creativo, en interacción con el campo en el que los especialistas aprueban el producto considerándolo como creativo.

Figura 2: Interacción entre las teorías de Csikszentmihalyi, Amabile y Sternberg y Lubart



Fuente: Kuo, 2011: 70, traducción propia

De esta manera logra sintetizar tres elementos de toda discusión sobre la creatividad: “si la creatividad es un proceso observable o si la creatividad sólo se debe juzgar en función del producto, por ser la evidencia concreta y observable del acto creativo” (Tristán López y Mendoza González, 2016: 155) y cuál es el lugar de los factores ambientales en este engranaje.

Amabile, Csikszentmihalyi y Sternberg y Lubart son quienes ponen los cimientos de la investigación sobre la influencia del contexto. Sin embargo sus análisis también abordan las etapas del proceso creativo. “Getzels y Csikszentmihalyi (2001) creen que la forma en que una persona descubre el problema es la esencia del pensamiento creativo [...] [ya que] una vez que el problema es formulado se puede buscar la solución” (Gómez, 2007: 37, traducción propia).

Por su parte

en el modelo de Amabile (1983; 1996), la creatividad [tiene cinco pasos] [...] (1) identificación del problema o la tarea; (2) preparación; (3) generación de una respuesta; (4) validación de la respuesta; y (5) evaluación de los resultados. El proceso interactúa con la motivación para la tarea, con las habilidades relevantes para el campo y con las habilidades creativas relevantes [del modelo de Amabile]. (Kuo, 2011: 67, traducción propia).

La identificación e incluso la construcción del problema como tal, conforma la etapa inicial para cualquier pensamiento o movimiento creativo. En la misma dirección Sternberg y Lubart presentan en 1991 la Teoría de la Inversión en Creatividad (*Investment Theory of Creativity* en el original). Para ellos también es esencial la identificación del problema

y luego usar su conocimiento y habilidades intelectuales en la producción. Tres habilidades intelectuales son particularmente importantes: (1) la habilidad de síntesis para ver los problemas de una manera nueva y salir de los límites del pensamiento convencional; (2) la habilidad de análisis para reconocer qué ideas valen la pena; y (3) la habilidad práctica-contextual de saber cómo persuadir a los demás (Sternberg, 1985). (en Kuo, 2011: 71, traducción propia)

Lo que hace su Teoría de la Inversión en Creatividad es agregar un nuevo elemento a considerar: no sólo hay que reconocer cuál es el problema y elegir el camino de resolución, sino que en esto se juegan diferentes posibilidades de “inversión”. En ese sentido, Sternberg (2006) explica que

las personas creativas son aquellas que quieren y están en condiciones de “comprar bajo y vender alto” en el reino de las ideas. [Para él] [...] comprar bajo significa perseguir ideas que son

desconocidas o sin aceptación general pero con potencial de crecimiento [...] [agregando que] cuando estas ideas se presentan, generalmente encuentran resistencia (87-88, traducción propia),

pero la persistencia hace que “vendan alto”. Según este autor, el pensamiento analítico y creativo y las habilidades prácticas en la toma de decisiones son esenciales en el proceso tanto como “asumir riesgos, superar obstáculos y tolerar la ambigüedad.” (Kuo, 2011: 69, traducción propia). Dentro de su análisis Sternberg (2006) tienen en cuenta “la confluencia de seis factores: habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y contexto.” (88, traducción propia). Las tres teorías dan importancia tanto a la motivación y a la personalidad como al conocimiento específico del campo o dominio en el que se generan las ideas o productos (Kuo, 2011). Es por esto que podemos concluir que, si bien el contexto es muy importante, no es el único factor influyente, de la misma manera que tampoco podríamos afirmar que las características individuales por sí solas son factores decisivos para el desarrollo de la creatividad. En palabras de Csikszentmihalyi (1996) “la creatividad no es un atributo de individuos, sino de los sistemas sociales haciendo juicios sobre los individuos” (en Kuo, 2011: 71, traducción propia). En esa misma línea, Ivcevic (2009) sostiene que la creatividad sucede en un espacio específico, ambiente físico y social, y en un tiempo específico, como momento del desarrollo individual y momento histórico en el nivel social. El potencial individual para la creatividad está influido por diferentes elementos en esas situaciones ya que se incorpora a la concepción de contexto la dimensión de tiempo o época. Este “momento” de espacio y tiempo está influido por la percepción de posibilidad de desarrollo, libertad, riesgo, margen de acción (Amabile, 1983, 1996; Sternberg y Lubart, 1991, 1995; Sternberg, 2006; Ivcevic, 2009). Dentro de este enfoque que destaca la importancia del contexto, pero ya teniendo en cuenta específicamente el ambiente escolar, Bramwell, Reilly, Lilly, Kronish y Chennabathni (2011) dirán que “las comunidades a las que se pertenece dan forma a la creatividad”, aunque a partir de sus estudios sobre comunidades escolares, podrán afirmar que es incluso “la comunidad fuera del círculo educativo la que da forma a la creatividad del maestro de manera concreta” (232, traducción propia), retomando la afirmación de Cachia y Ferrari (2010) sobre el “ambiente propicio [que] no solamente beneficiará a los estudiantes, sino también a los docentes en su intento de fomentar el potencial creativo de sus alumnos [...] [y añadiendo que] la cultura educativa y escolar son fundamentales para dar un giro en la creatividad” (53, traducción propia).

Algunos autores (Sawyer, 2006; Ivcevic, 2009) van aún más allá con este planteo y destacan la influencia que las diferencias culturales tienen en la investigación, el reconocimiento y las posibilidades de desarrollo de la creatividad, advirtiendo que “el estudio de las influencias culturales sobre la creatividad será cada vez más importante con la creciente globalización” (Ivcevic, 2009: 19, traducción propia). Vale mencionar que esta parece ser una nueva área de investigación en los estudios de creatividad y contexto considerada también por Lin (2011) o Glăveanu (2011). Incluso algunos trabajos como el de An, Song y Carr (2015) al abordar la relación entre pensamiento divergente y personalidad hacen ver que algunos aspectos, que parecen relacionados solamente con rasgos de personalidad, pueden estar muy influidos por cómo éstos se valoran de forma diferente en distintos contextos culturales. Pareciera que la globalización de tests y otros instrumentos de medición, de los parámetros de evaluación y la comparación de estudios y resultados a nivel global, abre un nuevo frente en el campo de los estudios sobre creatividad y contexto, el de los estudios culturales, y algunos investigadores que trabajan en contextos “no occidentales” ya están llamando la atención sobre este punto. Debemos aclarar que esto último, a pesar de lo interesante que resulta, no será abordado por la presente investigación.

1.6. Modelo de Cuatro Tipos de Creatividad

Hasta ahora en este análisis hemos hablado de “la creatividad” como si este fuese un concepto único, quizás difícil de definir o que alude a diferentes factores, pero que de alguna manera parece ser una idea unívoca. Sin embargo los investigadores comienzan a plantear algunas diferencias cuando quieren definirla.

En primer lugar aparece una distinción entre lo que Sternberg menciona como creatividad “de la vida cotidiana” y otras categorías. “La creatividad pasa de las grandes categorías de la invención o la creación con mayúscula a la creatividad como actitud, como forma de vida, como manera de afrontar problemas cotidianos.” (de la Torre y Violant, 2003: 4). Con igual intención de distinguir estos dos tipos de creatividad Spendlove (2008) aclara que

la “pequeña creatividad” [“*little-c*” en el original] es la que habitualmente se utiliza como indicador de habilidad para [...] la solución de problemas y la adaptación al cambio, y es más probable que sea lo que los educadores observen habitualmente en sus alumnos, mientras que la “Gran Creatividad” [“*big-C*” en el original] es mucho más escurridiza y dinámica y ocurre cuando la solución creativa a

un problema crea una respuesta “altamente novedosa”, que cambia como otra gente piensa y vive.
(11, traducción propia)

Esta distinción coincide con la que hacen otros autores que también plantean que la “Gran Creatividad” (“*Big C*”) corresponde a sucesos muy destacados y la “pequeña creatividad” (“*little-c*”) se refiere a lo que sucede en la vida cotidiana (Craft, 2001; Gardner, 2004). Es así que podemos entender que la creatividad diaria y la creatividad local forman parte de la “pequeña creatividad” o creatividad de la gente común que resuelve de manera creativa su vida cotidiana, en contraposición a la “Gran Creatividad”, entendida como la creatividad de los individuos considerados socialmente como creativos. (Bramwell et al., 2011). Ellos explican que cuando empezaron sus investigaciones

los estudios sobre los individuos creativos estaban dominados por el concepto de “Gran Creatividad” [*Big C* en el original] como [...] en Sternberg y Dess (2001). Al mismo tiempo, un creciente interés en la creatividad cotidiana (Bateson, 1999; Woods, 1995) y en los aspectos sociales de la creatividad (Amabile, 1996; Harrington, 1990; Montuori y Purser, 1999; Sawyer, 1997) ha crecido en importancia desde ese momento. (Bramwell et al., 2011: 235, traducción propia).

Por su parte, Kaufman y Beghetto, (2009) añaden a este modelo la “mini-creatividad” (mini-c) que se manifiesta en los *insights* creativos del proceso de aprendizaje, y la “creatividad profesional” (Pro-c), que “representa el nivel de experticia en el nivel profesional en cualquier área creativa” (1), completando de esta manera un Modelo de Cuatro tipos de Creatividad o “Modelo de las Cuatro C” (*Four C Model* en el original). Para aclarar aún más este nuevo concepto de mini-creatividad, distinguiéndola de la pequeña creatividad, recurrimos a la síntesis que acerca Kuo (2011)

La pequeña creatividad [*little-c* en el original] se basa en la afirmación de que el potencial creativo está distribuido ampliamente (Craft, 2003; Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Sternberg, Grigorenko y Singer, 2004; Kaufman y Baer, 2006); mientras que la mini-creatividad (mini-c) es la interpretación novedosa, personal y plena de sentido de las experiencias, acciones y eventos (Beghetto y Kaufman, 2007), y la mini-creatividad no necesita ser novedosa o apropiada para el mundo exterior. (72, traducción propia)

A modo de síntesis y como una buena ayuda para poder identificar cada una, Tristán López y González Mendoza (2016) presentan el Modelo de las cuatro C de Kaufmann y Beghetto (2009), detallando cada uno de los niveles:

(1) “mini-c”, se traduce en una creación propia que tiene significado y es satisfactoria para la persona que la produce o experimenta, sin pretender volverse un producto innovador o revolucionario. (2)

“pequeña-c”, es la creatividad que se desarrolla y pone en juego en la vida cotidiana y que puede implicar un valor para otras personas, de tal modo que otros pueden encontrar significado o satisfacción en el producto obtenido, reconociéndole cualidades de creatividad. (3) “Pro-c”, es la capacidad creativa a un nivel profesional, novedoso y útil para muchas personas, resultado de años de práctica o de trabajo y que implica un alto nivel de satisfacción y orgullo en el producto obtenido. (4) “Gran-C”, corresponde con un nivel que trasciende en la sociedad, de forma temporal y espacial, con un reconocimiento generalizado en el mundo, con pleno reconocimiento de la originalidad e innovación que demuestra. (156-157)

La descripción de estas cuatro formas en las que la creatividad puede aparecer, resulta muy pertinente para nuestro trabajo. De acuerdo a la concepción democrática de la creatividad que habíamos presentado, afirmamos que todo el mundo la posee como capacidad y puede desarrollarla de contar con contextos que lo permitan. Pero la distinción entre la creatividad posible de hallar en una clase y la de los grandes creadores de la historia de la humanidad seguía planteando una dificultad que el Modelo de los Cuatro Tipos de Creatividad ayuda a resolver. Lo que estos autores también acercan y que resulta útil para nuestro trabajo es la ejemplificación de cada una de estas categorías. De esta manera podemos comprender qué tipo de creatividad esperamos encontrar en el aula de clases dado que este modelo permite que

se pueda clasificar como creativo un dibujo de un niño a nivel preescolar (mini-c), resultado de su trabajo de clase. También es creativa la obra producida por una niña que ha tomado varias clases de escultura y que ahora produce su primera obra de forma autónoma y que puede servir de ejemplo para otras niñas, ser expuesta con orgullo en casa o en la galería escolar (pequeña-c). Es resultado de la creatividad el producto diseñado por un ingeniero para atender el pedido de un cliente (Pro-c), dicho producto tendrá un reconocimiento dentro de la industria o el comercio, resolviendo un problema de interés puntual en beneficio de la sociedad, pero acotado a las condiciones de desarrollo de un proyecto. La obra de un genio de la música, el arte, la tecnología o la ciencia, que han revolucionado al mundo en forma trascendente se clasifican, finalmente, como producto de la Gran-C. (Tristán López y Mendoza González, 2016: 157)

Quién formula otras distinciones ampliando este modelo es Boden (1990, en Banaji, 2017), al presentar dos nuevas categorías. Por una parte identifica la H-creatividad como aquella que está vinculada con la creatividad a nivel social, llamada por otros autores creatividad histórica, que contribuye a los campos simbólicos de la cultura, es decir

un constructo más amplio, concebido como un fenómeno socio-histórico-cultural, que incluye en sí no solamente la dimensión personal, sino también la dimensión social, representada por una sociedad donde está inmerso el individuo, concebida en sus ambientes desde el nivel micro (relaciones

sociales inmediatas, condiciones de vida, etc.) hasta el nivel macro (la filosofía predominante, los valores imperantes, etc.), al igual que la dimensión cultural con su contenido de campos de conocimiento desarrollados históricamente, ámbitos de ejercicio profesional y la dimensión histórica. (Klimenko, 2008: 199)

La segunda de estas categorías es la P-creatividad o creatividad a nivel personal, que está representada por logros personales en cualquier ámbito. Esta última es relevante en nuestro trabajo ya que “la educación juega un papel cardinal en el fomento de la P-creatividad, la cual puede nombrarse como la capacidad creativa personal.” (Klimenko, 2008: 199). Estas dos categorías, especialmente la creatividad personal, de alguna manera se solapan con las presentadas por el Modelo de los Cuatro Tipos de Creatividad.

Banaji (2017) presenta y agrupa los pares en que se suele desdoblarse la creatividad y que a veces se presentan como si fueran dos categorías diferentes. La Gran-C o creatividad de los genios estudiada especialmente por Csikszentmihalyi (1997) y la creatividad común (Cropley, 2001) o creatividad de todos los días, la de las situaciones comunes (Craft, 1999), que puede ser promovida, incrementada y evaluada (Banaji, 2017) y que reconocemos como pequeña-c. La creatividad psicológica o P-creatividad, que algunos autores también llaman personal y la H-creatividad o creatividad histórica (según Boden, 1990). Para cerrar este esquema debemos incorporar la mini-c o *insight* creativo, y la Pro-C o creatividad profesional (Kaufmann y Beghetto, 2009). De todas maneras es el Modelo de las Cuatro C de Kaufmann y Beghetto el que predomina en la literatura sobre el tema. Cachia y Ferrari (2010) hacen notar que mientras la idea de la Gran-C corresponde a la idea del creativo como genio con un talento innato, la pequeña-c es adecuada para “la mirada democrática de la creatividad (Banaji, et al., 2006; Beghetto y Kaufman, 2007; Robinson, 2001; Shneiderman, 2000)” (24, traducción propia). En su trabajo aclaran que la pequeña-c varía con la edad, y que, si bien es una capacidad que todos poseen, debe ser nutrida. En este enfoque encontramos una vez más que la escuela tiene un lugar destacado.

1.7. Creatividad y enseñanza

A lo largo de este rastreo teórico hemos señalado en varias oportunidades el lugar privilegiado que se le otorga a la escuela como ámbito para el desarrollo de la creatividad. “Hay un amplio consenso [...] sobre la relevancia de los docentes en promover o limitar el potencial creativo de los estudiantes [...] (Beghetto, 2005; Esquivel, 1995; Ng y Smith, 2004; Wyse y Spendlove, 2007).” (Cachia y Ferrari, 2010: 15, traducción propia). No faltan

quienes todavía acusan a la escuela de ser la que dificulta o anula la creatividad que todos en esencia poseen (Robinson, 2006), pero a pesar “de haber sido intensamente criticada por matar la creatividad de los estudiantes, una escuela reformada sigue siendo la única institución capaz de promover la creatividad a gran escala.” (Pecheanu y Tudorie, 2015: 1525, traducción propia).

Habiendo llegado a este punto del trabajo, parece claro que no basta con estar en un ámbito de aprendizaje para que la creatividad se desarrolle “naturalmente”, sino que esta tarea debe ser intencional, y la provisión de un ambiente nutritivo aparece como una construcción específica donde “la metodología utilizada por los docentes constituye el asunto clave en la orientación del proceso educativo hacia la creatividad” (Klimenko, 2008: 201). Pero no podemos pasar por alto que las características de este ambiente, es decir, qué se necesita para que una escuela, un aula, favorezcan, o más aún fomenten la creatividad, parecen ser tan amplias como la definición misma de creatividad. Aún cuando esta misma definición sea escurridiza, queremos aventurarnos en el camino de entender o identificar estas condiciones. Para empezar señalaremos que la gran mayoría de los docentes creen que todos pueden ser creativos, adhiriendo a la visión democrática de la creatividad, entendiéndola no como habilidad innata, sino como capacidad a ser desarrollada por medio de la educación con situaciones que la nutran y desplieguen (López Martínez, 2008; Cachia y Ferrari, 2010). La idea de por sí no es nueva, Bruner ya en 1965 sugería presentar problemas a los estudiantes para que cada uno inventara su propia solución en lugar de simplemente encontrar la respuesta correcta en el libro, sosteniendo que la creatividad puede entrenarse (Pecheanu y Tudorie, 2015). En este camino el primer paso parece ser aprender a elaborar preguntas (Corbalán Berná et al., 2008), cuestionar, mirar las cosas desde otro lugar. La identificación de problemas aparece como un disparador efectivo para construir respuestas o soluciones creativas (Durán et al., 2013), y en consonancia, el ambiente debe ser permisivo con la construcción de preguntas, brindando posibilidades de que “algo pase” a partir de la identificación de las necesidades o dificultades. En general la mayoría de los investigadores

se inclinan a favor del concepto de la creatividad como un fenómeno que puede ser generado, alimentado y reproducido al nivel social, mediante un diseño especial de ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las características y capacidades creativas de las personas, como para la manifestación de éstas, bien sea mediante un proceso o un producto creativo (González, 1994; Martínez, 1998; Mitjan, 1997; Betancourt, 2007; Chibas, 2001). (en Klimenko 2008: 196)

En este sentido será relevante tener en cuenta que la interacción de todos los miembros del sistema social (Jeffrey y Craft, 2000 en Craft 2001; España, 2016) es la que define o construye el ambiente en el que se estos se mueven y puede hacer que sea promisorio o limitante para el desarrollo creativo de aquellos a quienes se debe nutrir en su potencial. Como un círculo virtuoso “Davies et al., (2013) encontraron que el ambiente no afecta solamente al logro de los estudiantes, sino también al desarrollo del profesionalismo de los docentes.” (Pecheanu y Tudorie, 2015: 1524, traducción propia), generando este ida y vuelta en la construcción de un contexto que promueva, -o no-, la creatividad. Klimenko (2008) sintetiza los aspectos relevantes para el desarrollo de la capacidad creativa en el proceso educativo: “actitud creativa del docente, creación y utilización de estrategias pedagógicas y didácticas en las aulas de clase, fomento de las atmósferas creativas y la emergencia de la creatividad como un valor cultural” (191), mientras López Martínez (2008) lo resume diciendo que “cuando se trata de enseñar creatividad, tanto el educador, el alumno, el ambiente, los recursos o los métodos han de ser creativos.” (61). Son Davies et al. (2013) quienes realizan un despliegue de las características del aula creativa especialmente pensadas en “el contexto de la educación del arte y diseño en la secundaria” (86), por lo que serán de gran utilidad en este trabajo. Según la recopilación de estos autores, una clase será más favorable para el desarrollo de la creatividad cuando tenga en cuenta

elementos de novedad en la actividades (Gkolia et al., 2009; Rutland y Barlex, 2008), “autenticidad” de la tarea (Halsey et al., 2006), proyectos interesantes, motivadores y relevantes, con puntos de partida entusiasmantes y material estimulante (Rutland y Barlex, 2008), cierto control del aprendizaje por parte de los alumnos y apoyo para asumir desafíos con el equilibrio adecuado entre estructura y libertad (Burgess y Addison, 2007; Cremin, Burnard, y Craft, 2006; Ewing, 2011; Gandini et al., 2005; Grainger, Gooch, y Lambirth, 2005; Hall et al., 2007; Halsey et al., 2006; Wood y Ashfield, 2008), equilibrio entre trabajo estructurado y no estructurado (Halsey et al., 2006), oportunidades para explorar e imaginar, relaciones pedagógicas de mutuo respeto (Burgess y Addison, 2007), flexibilidad, (Menter, 2010) libertad y posibilidad de final abierto (Gandini et al., 2005), modificación de las prácticas para acomodarse a la dirección que los estudiantes quieren seguir con sus proyectos (Menter, 2010), habilidad para actuar espontáneamente y cambiar los planes (Jeffrey, 2006), diálogo permanente en la relación pedagógica, intercambio personal, negociación de los conflictos y comparación de ideas y acciones (Gandini et al., 2005), clima general de humor y disfrute (Cumming, 2007), posibilidad de trabajar colaborativamente con los pares (Burgess y Addison, 2007; Dillon et al., 2007; Halsey et al., 2006; Rutland y Barlex, 2008; Wood y Ashfield, 2008). (84-86, traducción propia).

De esta manera, y teniendo en cuenta que nos acercan ya al ámbito de nuestro trabajo, la clase de arte en secundaria, esta descripción puede constituirse en una especie de “lista de cotejo” para nuestro trabajo. Para terminar de enriquecerla tenemos en cuenta lo que Logan y Logan (1980, en López Martínez, 2008) señalan sobre la enseñanza creativa.

1. Es de naturaleza flexible, para adaptarse a las capacidades, intereses y biografías de los alumnos.
2. Utiliza métodos de enseñanza indirecta basados en la motivación, simulación, consulta y descubrimiento.
3. Es imaginativa. [...]
4. Fomenta la combinación inteligente de materiales, medios, ideas y métodos.
5. Favorece las interacciones entre profesor, alumnos, el tema y la actividad de aprendizaje particular.
6. Es de naturaleza integradora en el tratamiento de las áreas del currículo, con objeto de que los alumnos vean sus relaciones.
7. Refuerza la autodirección del alumno [...] en un ambiente en el que se fomentan la curiosidad, la indagación, la investigación y la experimentación.
8. Implica autovaloración que, al no desarrollarse en un clima de crítica y autoritarismo, representa un papel importante en la enseñanza y el aprendizaje creativos.
9. Comporta riesgos, de ahí la importancia del apoyo de la Administración, pero también aporta recompensas. (63)

Es así que ya contamos con una suerte de perfil de aula o clase creativa y todas estas cualidades de un ambiente escolar favorecedor de la creatividad guiarán nuestro análisis de situaciones concretas, siempre teniendo en cuenta que

“Educar en la creatividad implica partir de la idea que esta no se enseña de manera directa, sino que se propicia” (Betancourt Morejón, 2007), y se propicia mediante la creación de atmósferas educativas creativas y estimulantes y la utilización de estrategias de enseñanza apropiadas. (Klimenko, 2008: 203).

Flexibilidad, diálogo, posibilidad de encontrar soluciones novedosas, el trabajo colaborativo, el uso flexible del tiempo, y la larga lista de etcéteras de la que vamos dando cuenta, aparecen como los pilares sobre los cuales se construye una clase creativa, destacándose el rol del docente modelando las actitudes creativas, ya que “los estudiantes necesitan que se les recuerde y muestre reiteradamente cómo ser creativos, integrando material de distintas asignaturas [...], cuestionando sus propias hipótesis, imaginando diferentes puntos de vista y posibilidades (DeHann, 2009)” (citado por Pecheanu y Tudorie, 2015: 1524, traducción propia). Y Larraz (2013), volviendo a las fuentes, recordará que

un aspecto importante que deberían incluir todas las estrategias educativas orientadas al desarrollo de la creatividad es fomentar el uso de los procesos de producción divergente descritos por Guilford (1976), los cuales son: la fluidez que equivale a generar el mayor número de ideas posible; la flexibilidad, que implica lograr el mayor número de categorías posibles; la originalidad que equivale

a la generación de ideas diferentes y estadísticamente poco frecuentes y; la elaboración, que implica generar ideas acabadas y con el mayor número de detalles posible. (Larraz, 2013: 158)

Es importante sin embargo volver a preguntarnos qué sucede si todas estas características no se presentan en una clase. El listado de lo que “debería suceder” es tan extenso que podríamos empezar a sospechar que no todas se encuentran frecuentemente en las situaciones de enseñanza. Cachia y Ferrari (2010), que identifican factores que promueven la creatividad en áreas tan diversas como “evaluación, cultura, currículo, habilidades individuales, formato de enseñanza y aprendizaje, docentes, tecnología y materiales” (17, traducción propia), dan cuenta de que aún ante la presencia de factores positivos en todas estas áreas, no sería posible asegurar que habrá creatividad e innovación,

ya que docentes y alumnos todavía tienen que comprometerse activamente en el proceso de creatividad e innovación, pero es más probable que la creatividad prospere bajo estas circunstancias. Por el contrario, si todos los factores son negativos, todavía existe la posibilidad de que la creatividad florezca, aunque docentes y alumnos encontrarán más desafiante comprometerse en enseñanza y aprendizaje creativos. (18, traducción propia)

Encontramos así resonancias a Sternberg y la toma de decisiones en cuanto a la creatividad, más allá de lo que proponga el contexto, lo que también hace que nuestra investigación en aulas “comunes” siga teniendo sentido.

Frente a las voces que bregan por las aulas creativas sosteniendo que “la educación para la creatividad es necesaria para cada estudiante, dándole la oportunidad de materializar su potencial para una vida creativa” (Pecheanu y Tudorie, 2015: 1524, traducción propia), aparecen algunas objeciones que son interesantes de considerar. Por una parte “en el ambiente educativo es muy común considerar como creativa “cualquier cosa” que el estudiante realiza y que parezca nueva, única y atractiva; lo cual es muy motivador pero no necesariamente correcto.” (Tristán López y Mendoza González, 2016: 156). Por otra, al generalizar demasiado el uso del término creatividad, aplicándolo a toda la enseñanza y aprendizaje y en todas las asignaturas, “el peligro es que se vuelva un sinónimo más elegante y atractivo para el término “efectividad”, perdiendo su sentido específico.” (Banaji, 2017: 21, traducción propia). Por su parte, Brailovsky (2019) nos invita a la reflexión al decir que la creatividad puede transformarse en una bandera de aquellos que oponen, en base a un diagnóstico simplista, la enseñanza “tradicional” y la enseñanza “innovadora”, pero sin profundizar en la concepción desde la cual se hace.

Instalan así la idea de que la educación necesita, sobre todo y antes que nada, una inyección de creatividad en sus docentes, y lo ofrecen mediante programas privados o paraestatales cuyos beneficiarios directos son los educadores. [...] Esto no impide, desde ya, que los docentes a quienes llegan esos programas puedan mejorar su práctica al ser invitados a pensar en ella, a leer, a practicar cambios. Ya sea que se proponga a los educadores hacer una reflexión crítica, contextual y situada o a “liderar y gestionar el aprendizaje, la creatividad y la innovación curricular”, los efectos pueden ser buenos.” (102)

Estos autores nos ayudan a mirar atentamente de qué se habla cuando se propone la creatividad como el camino “correcto”, y qué otras cosas están en juego, en qué aspectos el desarrollo creativo desplegará humanidad y en cuáles se convierte en una carrera por amoldarse a un mundo aún desconocido. En este mismo sentido crítico Antelo (2011) advierte que

la creatividad se ha vuelto un asunto bastante deseado, sobre todo, en los primeros niveles de la enseñanza escolarizada. Se repite aquí y allá que tenemos que inventar actividades que propicien la creatividad, formar niños creativos, libres, autónomos, etcétera. Pero ¿cuál es el obstáculo? Que no es posible provocar creatividad mediante una orden o un deseo. (32)

Así nos invita a reflexionar sobre la imposibilidad de forzar la creatividad y sobre esta urgencia casi desmedida de que aparezca.

En otro orden de cosas y como una dificultad casi de orden práctico, empiezan a aparecer otros obstáculos. En muchos países, la educación y su efectividad se monitorean cada vez más con tests de contenido y pruebas estandarizadas que parecen ir en el camino contrario: “pequeñas unidades de conocimiento evaluable en tests” (Banaji, 2017: 24, traducción propia) y una currícula sobrecargada de contenido no parecen favorecer la creatividad (Cachia y Ferrari, 2010) ni permitir a los docentes trabajar en el sentido en que venimos planteando.

La actividad de estudio reproductora, que se limita a una observación pasiva, el copiado, la reproducción repetitiva de destrezas y memorización mecánica, aunque [...] permite al niño adquirir cierto nivel de destrezas y hábitos, no [...] crea premisas para el fomento de la capacidad creativa. (Klimenko, 2008: 202).

Los maestros que quieren llevar adelante una clase que favorezca la creatividad se encuentran muchas veces con

contenido cada vez más fragmentado, descontextualizado, descendente y monitoreado que es preferido como académicamente “efectivo” [...] [pero que dificulta] identificar como un todo la

enseñanza y el aprendizaje, -que conecta procesos lúdicos con diferentes tipos y dominios del conocimiento y métodos de comunicación- [...] más compatible y conducente al pensamiento y producción creativos. (Banaji, 2017: 24, traducción propia).

Esta es una gran dicotomía no resuelta aún y que hace ruido entre los mandatos de monitorear resultados de aprendizaje y aquellos que propician la generación de espacios donde se puedan generar las propias preguntas o recorrer caminos alternativos con un pensamiento divergente.

Otro aspecto que no podemos dejar pasar y que se vincula al rol del docente como modelador de la creatividad, permitiéndola o promoviéndola, es el que se refiere a la necesidad de formación docente específica que tenga en cuenta qué es y cómo se fomenta en las aulas (Aljughaiman y Mowrer-Reynolds, 2005; Cachia y Ferrari, 2010; Pecheanu y Tudorie, 2015; Banaji, 2017). Esta es posiblemente una de las razones por las cuales “hay una discrepancia entre cómo los docentes perciben la creatividad y la manera en que aseguran promover la creatividad en su enseñanza. Las opiniones de los docentes sobre la creatividad en la educación son mucho más sólidas que sus prácticas.” (Cachia y Ferrari, 2010: 57, traducción propia). Cuando Pecheanu y Tudorie (2015) resumen los obstáculos para este tipo de educación que se orienta hacia la creatividad mencionan

la confusión y poco consenso sobre la definición y evaluación de la creatividad, [...] [la existencia de] una currícula más orientada hacia la cantidad que a la calidad de la información [...] [y la constatación de que] los maestros no están formados para favorecer la creatividad en sus estudiantes: aunque la mayoría asegura que alienta a sus alumnos para ser creativos, simplemente no saben cómo hacerlo, [...] [e incluso] no están motivados para promover la creatividad (1522, traducción propia)

Entre estos obstáculos aparece también “un cierto sesgo en cuanto a la creatividad: los docentes frecuentemente perciben ciertos comportamientos o rasgos [...] específicos de estudiantes creativos (por ej. testarudez, hiperactividad, argumentación e independencia), como “comportamientos disruptivos”.” (ob. cit.: 1522, traducción propia). Este tema, que hemos adelantado en el apartado dedicado a la creatividad y la personalidad, es fundamental retomarlo ahora que estamos recorriendo el vínculo entre creatividad y enseñanza. Las características de los estudiantes que son habitualmente más favorecidas por los maestros, como la obediencia, buenos modos y pensamiento tradicional, conocimiento académico, y esfuerzo no son precisamente las que más favorecen el pensamiento creativo (Aljughaiman y Mowrer-Reynolds, 2005, Cachia y Ferrari, 2010). La disciplina, la perseverancia y el orden son muchas veces premiados y fomentados en las clases, mientras

las iniciativas independientes, el asumir riesgos en la tarea y la combinación de trabajo y juego no reciben la misma valoración (Cachia y Ferrari, 2010), evidenciando “actitudes negativas hacia comportamientos o características que están generalmente asociados a la creatividad.” (ob. cit.: 17, traducción propia). Sin embargo, nunca será demasiada la insistencia en que “cuando los estudiantes comprenden que los maestros valoran la creatividad, son más propensos a ser creativos” (Cachia y Ferrari, 2010: 17, traducción propia).

Pecheanu y Tudorie (2015) también incluyen entre las dificultades para el desarrollo creativo la falta de herramientas de tecnología para apoyar este tipo de enseñanza y Cachia y Ferrari (2010) insisten en el poco lugar que tiene el juego en las clases. Como contrapartida cuando Banaji (2017) analiza la valoración de la tecnología y el juego en las descripciones de clases creativas y presenta un abanico que va desde los más drásticos impulsores de ambos a aquellos que tienen una postura más cauta, señala que la insistencia en los juegos, incluso en el juego digital, está cuestionado por ser una mirada de nostálgicos que recuerdan su época de juegos infantiles con añoranza o de aquellos que sobrevalúan el uso de la tecnología.

Un último aspecto que simplemente mencionaremos es la evaluación de la creatividad. Si bien la gran mayoría de los docentes coincide en que todas las personas pueden ser creativas, no existe el mismo consenso en cuanto a cómo esta podría ser evaluada (Cachia y Ferrari, 2010). Teniendo en cuenta las confusiones y poca claridad de muchos docentes con respecto al tema, parece dificultoso plantear una “buena” evaluación de la creatividad y su desarrollo dado que además faltan instrumentos de evaluación que sean simples y fáciles de usar (Pecheanu y Tudorie, 2015). Incluso algunos investigadores sugieren utilizar reconocimientos verbales motivadores y desvalorizar las notas cuando se trata de la creatividad (López Martínez, 2008)

El recorrido que hemos hecho hasta ahora nos permite afirmar que la escuela tiene un rol significativo en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Sin embargo, aún podemos preguntarnos qué evidencias o tipos de creatividad encontraremos más habitualmente en las aulas de clase. Previamente en este trabajo señalamos las diferencias entre la Gran Creatividad, que incluye cierta singularidad y excepcionalidad, la pequeña creatividad o creatividad cotidiana y la mini creatividad o *insights* relacionados con el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo otros autores entienden que la creatividad puede ser tanto “un proceso, como un producto, como una característica de personalidad o como una construcción social” (Penagos y Aluni, 2000, citados por Chacón Araya, 2005: 3). Para

Goñi (2000, citada por Chacón Araya, 2005) un proceso creativo puede involucrar tanto los pasos para resolver un problema, la transformación producida por la nueva idea o solución, y las técnicas o estrategias utilizadas para producirla. Como buscamos entender qué evidencias de creatividad o de posibilidades creativas podemos encontrar en la escuela tendremos en cuenta la aclaración de Cachia y Ferrari (2010)

La creatividad ha sido definida por los investigadores como la “habilidad para producir un trabajo que sea a la vez novedoso y apropiado” (Sternberg y Lubart, 1999). Para que un producto o proceso sea creativo debe ser al mismo tiempo novedoso y valioso. El equilibrio entre estos dos conceptos es importante: algo original sin valor puede incluso tener características negativas (Beghetto, 2005). En el campo educativo, [...] el concepto de valor es difícil de enmarcar. Los niños y jóvenes son creativos, pero sus procesos creativos serán menos probablemente un progreso innovador valioso para toda la sociedad. Cuando hablamos de creatividad en los jóvenes, es importante entender que quien juzga el valor del proceso o resultado creativo son los mismos jóvenes y el proceso o producto creativo debe tener valor para ellos. (Craft, 2005; Runco, 2003). (26, traducción propia)

En la misma línea De Prado (2001, citado por Tristán López y Mendoza González, 2016) aclara que “el tipo de creatividad más inmediato para manifestarse en ambiente escolar [es el que se] relaciona con lo exterior, con lo que ya sabe y ha vivido la persona [y] permite producir una solución creativa de un problema que contiene aspectos negativos o deficiencias” (153), y Malian y Nevin (2005, citados por Tristán López y Mendoza González, 2016) califican como creatividad “proximal” a la que

ocurre a nivel micro y se atribuye a un producto o evidencia de aprendizaje que ocurre por primera ocasión en una persona. Aunque el proceso cognitivo o de trabajo no conduce a un producto original, nuevo, que se presenta por primera vez en el Universo, debe quedar claro que para el individuo si es algo innovador porque nunca lo había realizado (Tristán López y Mendoza González, 2016: 153)

coincidiendo de esta manera con Shallcross (1981, citado por Spendlove, 2008) que distingue entre “las producciones creativas que son simplemente nuevas para el que aprende [incluso si ya existen previamente], y las producciones que son únicas, que no existían antes [...] [aunque señala que] la verdadera originalidad es un elemento raro en la experiencia humana.” (11, traducción propia). Es por ello que en el contexto escolar, deberíamos mirar con cierta desconfianza la idea de contribución *significativa*, que genera ciertas disonancias con las miradas sobre la creatividad que venimos desarrollando, o por lo menos podemos preguntarnos ¿significativa para quién?

Se considera como creativo a todo resultado del proceso que cada persona puede llegar a emprender en un contexto específico y en función de sus niveles de madurez y académico, además de sus experiencias previas [...] [y en ese proceso] se distinguen tres fases: (1) comprensión de la tarea a realizar y producción de posibles soluciones [es una fase de pensamiento divergente y generación de ideas], (2) planificación de las soluciones, analizando las posibilidades de cada forma de resolver el problema [es una fase de pensamiento convergente y planeación] y (3) ejecución, donde se materializa el plan [propuesto como un proceso de producción] [...] que no implica que la solución sea original o única. (Tristán López y Mendoza González, 2016: 169)

Ivcevic (2009) distingue entre el potencial creativo que alude a los rasgos y habilidades que hacen posible la creatividad y el comportamiento o los logros creativos como expresiones observables del potencial creativo, aclarando también las diferencias entre el proceso creativo y la persona creativa.

A medida que buscamos qué es la creatividad y cómo puede definirse encontramos una multiplicidad de miradas y concepciones. Algunas de ellas nos servirán como herramientas indispensables para observar las propuestas y actividades concretas en el aula, mientras otras, por ser demasiado excepcionales o por ser demasiado “internas”, no formarán parte de nuestro repertorio de observaciones y análisis. La excepción podría estar dada por la aparición de algunos rasgos de personalidad que evidencien ciertas tendencias observables como posibilitadoras de desarrollo creativo, ya sea en algunos estudiantes, o especialmente en los docentes. Pero este camino no ha finalizado aún ya que falta distinguir una “capa” más en cuanto al estudio de la creatividad en la enseñanza y es la que se refiere a la distinción entre enseñanza creativa y enseñanza para la creatividad.

1.8. Enseñanza creativa y enseñanza para la creatividad

La creatividad y su enseñanza plantean una distinción que parece sutil, pero que ha dado lugar a diversos estudios y opiniones: algunos autores distinguen la enseñanza creativa, de la enseñanza para la creatividad y el aprendizaje creativo, siendo estos los tres elementos que componen la “pedagogía creativa” (Lin, 2011). Starko (2010) lo señala con ironía cuando sugiere que se “examine un libro sobre actividades creativas o enseñanza creativa. Para cada actividad identifique la persona que tiene la oportunidad de tener un pensamiento original o innovador. ¿Es principalmente el autor, el docente o el estudiante?” (16). Como contrapartida Jeffrey y Craft (2004) advierten que la distinción entre enseñanza creativa y enseñanza para la creatividad podría generar una dicotomía artificial, como tantas otras generadas en el mundo de la pedagogía mientras López Martínez (2008) afirma

que “la creatividad es el método de enseñanza [...] [y promoverla] no es otra cosa que introducir la creatividad en los métodos de enseñanza” (74). Brinkman (2010) simplifica la cuestión diciendo que “es posible alentar a la gente a ser más creativa, [...] [abordando las] tareas con resultados creativos en mente.” (48, traducción propia), aunque aclara que “tener profesores creativos no implica necesariamente influir a los estudiantes para que ellos mismos sean creativos.” (ob. cit.: 49, traducción propia). Es decir que si bien para algunos hay que distinguir quién es el que está siendo creativo en una clase, para otros sería suficiente sólo con considerar la creatividad al enseñar. Lo que aparece como un nuevo aporte es que la creatividad debería, por lo menos, estar incorporada intencionalmente como uno de los objetivos concretos de la propuesta académica: “se hace necesaria la intencionalidad manifiesta y la actuación consecuente, a partir de una teoría científica que desarrolle la creatividad” dice López Martínez (2008: 72) y Garaigordobil (2003, citado por León et al., 2016) la señala como “una actividad creativa intencional.” (88).

Si buscamos que la creatividad forme parte del currículum ya sea como capacidad o como actitud, debería ocurrir que (Torre, 2003):

1. Se recogiera entre los objetivos: la imaginación, la originalidad, la flexibilidad, la inventiva, el ingenio, la elaboración, la espontaneidad, la sensibilidad, etc.
2. Se planteara en cualquier contenido curricular.
3. Las estrategias docentes y actividades discentes se caracterizaran por su pluralidad.
4. Los recursos y materiales de aprendizaje han de ser tan variados como la metodología.
5. La evaluación [...] debería: utilizar una evaluación polivalente que recoge información a lo largo del proceso; valorar las aportaciones personales de los alumnos; tomar en consideración la aplicación o transferencia a otros contextos de lo aprendido por el alumno. (López Martínez, 2008: 64)

Y mientras Amabile (1996) destaca que son más relevantes los profesores creativos que la creatividad de las escuelas, Cachia y Ferrari (2010) insisten en que algunas culturas educativas y escolares se sostienen “ciertos valores [que] parecen estar más alineados con el tipo de escuela que fomenta la creatividad” (53, traducción propia). López Martínez (2008) señala “la importancia del apoyo de la Administración” (63) como uno de los factores que posibilitan el desarrollo de la creatividad en los estudiantes y Besancon y Lubart (2008, citados por Davies et al., 2013) destacan que el “ethos y ambiente de aprendizaje de una escuela pueden influir en la varianza de los resultados de la creatividad” (85, traducción propia). Es López Martínez (2008) quién sintetiza estas ideas cuando afirma que “la enseñanza para la mejora y desarrollo de la creatividad en espacios educativos ha de descansar en cuatro pilares: el maestro, el alumno, el clima educativo y las técnicas o

programas creativos.” (67). El ethos de la institución, o el apoyo de la Administración como factores implicados no formarán parte de nuestro trabajo en esta ocasión sino que haremos foco en el maestro con sus propuestas y prácticas en la clase y en el ambiente o contexto que se genera en el aula.

1.9. Creatividad y enseñanza del arte

A la hora de observar de cerca la escuela y de buscar los contextos más favorables para el desarrollo de la creatividad, las clases de arte son inmediatamente señaladas como las elegidas. Los defensores de esta mirada destacan que en las artes “puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema [y que] la variabilidad de resultados se acoge con agrado” (Eisner, 2016: 239), todas ellas condiciones favorecedoras del pensamiento creativo. Por otra parte, “las formas artísticas de conocimiento y de expresión son menos secuenciales, más holísticas y orgánicas que otras formas de conocimiento (Gardner, 1994)” (citado por Larraz, 2013: 153), con lo que el pensamiento divergente tiene más oportunidades de desplegarse.

Otra lección que las artes pueden enseñar a la educación es la importancia de la flexibilidad de propósito en el curso del propio trabajo. [...] Las artes son ejemplos de actividades donde los objetivos gozan de flexibilidad. [...] cuando surgen nuevas oportunidades, se aprovechan. [...] Naturalmente, estar en la posición de cambiar de objetivo implica que, en el fondo, se está dando un proceso de indagación. Por proceso de indagación entiendo un proceso encaminado a resolver un problema. (Eisner, 2016: 250)

Es decir que proponen argumentos de interés para erigirlo como espacio privilegiado para el desarrollo de la creatividad (Sawyer, 2006). Sin embargo, hoy en día, esta postura es cuestionada por quienes entienden que todas las áreas de conocimiento pueden ser favorables (Larraz, 2013), “en nuestra cultura se vinculaba, casi correlativamente, la creatividad al arte, sin embargo actualmente se extiende su acepción en sentidos tan diversos que van desde la resolución de problemas hasta la realización de sí mismo” (De Uano, 2002: 267) aunque la discusión no esté de ninguna manera resuelta.

Existe un largo debate acerca de cuál es el campo del conocimiento al que pertenece la creatividad, y las opiniones están polarizadas entre quienes creen que pertenece a un dominio específico o uno general (Plucker y Beghetto, 2004), o, en otras palabras, si la creatividad es relevante solamente para algunas áreas del conocimiento (por ejemplo las artes) o para todas las áreas del conocimiento. (Cachia y Ferrari, 2010: 23, traducción propia)

Esta dicotomía genera conflictos a la hora de asignar responsabilidades y tareas: ¿es responsabilidad de las artes desarrollar la creatividad?, ¿es la escuela en general y todas las asignaturas quienes tienen esa misión? Aunque la gran mayoría respondería afirmativamente y con seguridad a la segunda pregunta, siguen apareciendo evidencias de que en realidad se considera que las artes visuales, la música, el teatro y la danza son las asignaturas más creativas (Cachia y Ferrari, 2010). Incluso en un extremo encontramos a quienes ven al arte casi como una “excusa” para desarrollar la creatividad ya que lo entienden como algo que “puede pensarse más allá de su función como contenido en sí mismo, sino como estrategias o formas de vincularse con otros contenidos.” (España, 2016:10).

En un extenso estudio realizado con docentes en Europa, Cachia y Ferrari (2010) concluyen en que si bien los docentes

tienen una mirada abarcativa sobre la creatividad, y la mayoría cree que puede aplicarse a todos los campos del conocimiento, sin embargo no todos consideran que es relevante en otras áreas que no sean las de las artes [...], así como estudios previos mostraban contradicciones en la percepción y comprensión de la creatividad (Fasko, 2001; Kamylyis, et al., 2009; Runco, 2003; Westby y Dawson, 1995). (57, traducción propia)

Estas disquisiciones nos ponen de frente a nuestra pregunta de investigación y nos ayudan a hacer una aclaración. ¿Qué se necesita, desde el punto de vista de la enseñanza, es decir desde el docente, para que en una clase se desarrolle la creatividad? Y cabe entonces la pregunta: si creemos que la creatividad puede desarrollarse en todas las áreas del conocimiento y no es exclusiva del dominio de las artes, ¿por qué nos dedicamos a mirar esta cuestión en clases de Artes Visuales? ¿No estamos frente a una contradicción? Para responder este interrogante diremos que, por una parte es la experiencia de la investigadora en el campo de la enseñanza de las Artes Visuales la que definió esta decisión: se consideró que se podrían observar mayor cantidad de matices o aspectos de la situación de clase y de los encuentros con los docentes y su material manejando el “código” de este campo de conocimiento. Por otra parte, se aprovechó esta idea del arte como espacio privilegiado para el desarrollo creativo, presente no sólo en algunos estudios sino especialmente en el “sentido común” o “inconsciente colectivo” (de Uano, 2002; Sawyer, 2006; Cachia y Ferrari, 2010) para ponerla en discusión, ¿por qué suponer que la creatividad se da naturalmente en el campo de las artes?, ¿es una decisión?, ¿es un imperativo?, ¿es específica de estas disciplinas? Para empezar a analizar estas cuestiones será importante ver

primero qué se espera que hagan los profesores de Artes Visuales en sus clases a partir del marco normativo que guía y orienta su quehacer. ¿Qué aparece allí sobre el desarrollo de la creatividad?

1.10. ¿Qué es entonces la creatividad?

Como paso previo a indagar sobre lo que se espera que los docentes hagan en sus clases desde el marco normativo, queremos conformar una suerte de “hoja de ruta” que nos guíe después de este largo, larguísimo recorrido realizado. El “mapa” general parece tan complejo que nos resulta necesario proponer una suerte de atajo, presentando o resumiendo aquellas ideas principales que extraemos del recorrido teórico y necesitaremos para el análisis.

Para comenzar entendemos que si hablamos de creatividad estamos frente a un constructo complejo y multidimensional, que se refiere tanto a la persona, como al proceso, al producto y al contexto.

Hemos revisado su vinculación con la inteligencia, concluyendo que no son lo mismo ni depende una de la otra, pero que la creatividad puede beneficiarse de la inteligencia y viceversa, aunque esto no es condicionante. De este apartado recogemos la idea del pensamiento divergente como producción de diversas alternativas de solución que es el que está más ligado a la creatividad.

Desde el punto de vista de la personalidad encontramos que el coraje para romper convenciones o la perseverancia en la búsqueda de soluciones parecen características positivas, pero que también hay actitudes poco o mal valoradas en las aulas que podrían indicar buenas capacidades creativas y son entendidas como disruptivas.

Ni el desarrollo cognitivo, ni las características de la personalidad forman parte del objetivo principal de esta investigación por lo que en principio no estarán dentro de los filtros a través de los cuales miraremos las aulas, excepto que eventualmente tengamos que recurrir a estos aspectos.

Concebimos una creatividad como capacidad que todos poseen, pero que al mismo tiempo hay que desarrollar. En este sentido, si bien hay un bagaje personal que todos traen, el contexto será fundamental para favorecer ese desarrollo. Un ambiente permisivo para la experimentación, para el error, para las múltiples respuestas parece más favorable que otros restrictivos, aunque las limitaciones también pueden ser buenas potenciadoras de la

creatividad. El hallazgo de problemas, el hallazgo de soluciones se presentan como el punto de partida para generar procesos y productos creativos.

Dentro de los espacios que tienen por misión el desarrollo creativo de las personas, la escuela se presenta como privilegiada, aunque la construcción de ambientes favorables deberá convertirse en una tarea específica y consciente. El camino no parece ser tanto un “entrenamiento creativo” como la provisión de entornos en los que la creatividad pueda tener lugar. El contexto no será solamente favorecedor o limitante del desarrollo creativo sino que también forma parte de un campo más amplio en el que la producción o idea es aceptada y entendida como creativa.

Hasta aquí encontramos que ningún factor por sí solo favorece o limita la creatividad, pero que en la conjunción de factores personales y contextuales vinculados se posibilitarán mayores despliegues. Sin embargo, un factor ineludible será la toma de decisiones, el animarse a asumir riesgos, que también determina diferencias aunque haya un punto de partida similar.

Cuando en la definición encontramos que la novedad y la validez son necesarias para considerar algo como creativo, tenemos que aclarar que en un aula lo novedoso será para el alumno pero no para toda la humanidad, poniéndonos de esta manera frente a la distinción entre la Gran Creatividad de los genios, la pequeña creatividad cotidiana y la mini-creatividad o insight cognitivo, esa chispa de comprensión de la que pocas veces seremos testigos. De esta manera nuestra mirada estará más concentrada en la pequeña creatividad, más habitual en la cotidianidad del aula.

Y finalmente, si pensamos en una clase que favorezca la creatividad, podemos aproximarnos a lo esperable desde las características resumidas por Davies et al. (2013): uso flexible del espacio y tiempo, disponibilidad de recursos y materiales apropiados, trabajo fuera del aula y escuela, uso del juego en el aprendizaje, autonomía y protagonismo de los estudiantes, relación respetuosa entre maestros y alumnos con altas expectativas, oportunidades de colaboración entre pares, colaboración con agentes externos, conciencia de las necesidades de los estudiantes, posibilidad de que cada estudiante siga su propio ritmo de aprendizaje, flexibilidad y diálogo, el docente como modelo de actitudes creativas y una planificación no prescriptiva. Es importante destacar que las clases que se observan no se consideran clases especialmente dedicadas al desarrollo de la creatividad, incluso ni siquiera necesariamente interesadas en esa búsqueda.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

CONTEXTO NORMATIVO-CURRICULAR

“La profesión docente es propensa a quedarse en lo conocido, en lo predecible y seguro, mientras que ser creativo implica un elemento de riesgo.”

(Christopher Clouder, 2012: 17)

A partir de haber hecho un recorrido histórico y conceptual sobre la idea de la creatividad y su desarrollo, comenzamos a partir de aquí una etapa de investigación sobre la realidad que observamos en las aulas. Si bien se ha señalado que esta no es una investigación sobre la enseñanza del arte sino sobre la creatividad, dado que el trabajo se realiza en aulas de Plástica Visual, es en el contexto de la enseñanza del arte donde comenzamos el análisis. Hemos indicado que situamos nuestra investigación en clases de Plástica Visual de tercer año de la escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Hecho este recorte, se plantea en primer lugar la necesidad de conocer qué y cómo se espera que enseñen los docentes esta asignatura, a partir de la lectura de la normativa vigente. Para ello indagamos qué lugar ocupa el desarrollo de la creatividad en la enseñanza de las Artes en la Escuela Secundaria, revisando en primer lugar la legislación general a través de la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 y de la Ley 13.688 (2007) que regula la educación de la Provincia de Buenos Aires. En la etapa siguiente nos enfocamos en el Diseño Curricular correspondiente al tercer año de la Secundaria Básica (2008), como punto de llegada de esta primera etapa de la Educación Secundaria, en la que la Educación Artística es un requisito obligatorio para todos los estudiantes -aún cuando esta pueda ser Plástica-Visual, Música, Danza o Teatro.

2.1. La Ley de Educación Nacional y el concepto de creatividad

La Ley de Educación Nacional 26.206 aprobada en 2006, señala que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional en la Argentina es “brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.” (cap. II, art. 11, punto t). Como señalamos previamente, parece que la creatividad está asociada naturalmente al arte ya que este es el

único punto en todo el texto de la ley en que se menciona la creatividad, vinculando su desarrollo al arte y la cultura.

Por su parte, el artículo 17 de la misma Ley Nacional describe la estructura del Sistema Educativo, dividida en cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior y ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria, que

procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006)

Es así que la Modalidad Artística se incluye como una de las opciones que darán respuesta a “requerimientos específicos de formación”. En esta investigación nos propusimos indagar qué sucede en la enseñanza del arte en la Escuela Secundaria “común”, es decir, sin ninguna orientación especial, aquella que “es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (art. 29). Es interesante constatar que al mismo tiempo que la Educación Artística puede ser una modalidad específica, a través de instituciones especializadas, también está presente como espacio curricular para todos los estudiantes que asisten a la escuela, y no sólo para quienes eligen o necesitan “atender particularidades especiales” o “requerimientos específicos”.

Nos hemos propuesto la tarea de buscar qué lugar ocupa el desarrollo de la creatividad entre los objetivos de la enseñanza que plantea el marco normativo, a fin de conocer si esto *debe* ser una de las expectativas de los docentes, o si es algo que pueden pasar por alto. En este sentido, consideramos el artículo 30 en el que se explicitan los objetivos de la Escuela Secundaria obligatoria para ver qué aparece en relación a nuestro rastreo.

ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos: a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y

preservan el patrimonio natural y cultural. b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y *transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio*. c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera. e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos. f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación. g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes. i) *Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura*. j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes. ARTÍCULO 31.- La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, el destacado es nuestro).

Hemos señalado el punto b, ya que allí se define que el sujeto que se quiere formar según esta ley, debería ser capaz de *transformar* el mundo dado y participar *activamente* en un mundo *cambiante*. Para estar en condiciones de lograr esto recordamos que “la creatividad es el único instrumento que permite a los estudiantes de hoy hacer frente a las incertidumbres del futuro” (Pecheanu y Tudorie, 2015: 1525, traducción propia) dando cuenta de que ésta se presenta como una herramienta necesaria para los objetivos que se proponen, y por tanto es de esperar que la escuela sea un espacio que favorezca su desarrollo. En palabras de Saturnino de la Torre (2006)

la creatividad emerge como una fuerza constituyente para el cambio social, permitiendo a todos los ciudadanos participar activamente en la construcción de alternativas desde todos los ámbitos. [...] El siglo XXI está llamado a ser *el siglo de la creatividad*, [...] por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados (citado por Klimenko, 2008: 192)

Sin embargo, en el único punto en que la Ley menciona explícitamente a la creatividad, la presenta como *creación en arte, expresividad, y comprensión de la cultura*.

Es así que vuelven a aparecer evidencias de este recorte que la vincula solamente con el mundo de lo artístico y “cultural”. La creatividad queda, de alguna manera, encerrada y apresada en el espacio del arte y, excepto que se la pueda considerar bajo la mirada de Saturnino de la Torre (2006) o de Pecheanu y Tudorie (2015) como instrumento para la vida en general, será difícil pensarla en otras disciplinas. Es esta asociación “natural” la que se pone en cuestión en este trabajo a pesar de haberse situado en el campo de la enseñanza del arte, o mejor dicho, por este mismo motivo. Podríamos forzar alguna otra parte del texto para encontrar rastros de un interés en que la creatividad aparezca como objetivo de la educación Secundaria, pero no sería más que eso, un esfuerzo por encontrar algo que, por lo menos, no parece una prioridad, o que si lo es, como “capacidad de transformar el mundo”, no es suficientemente claro. Es así que podemos considerarnos habilitados a pensar que es el espacio de enseñanza y aprendizaje del arte el que tiene la tarea de favorecer el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, aunque con un enfoque muy limitado al campo. Unos pasos más adelante en el recorrido de la Ley encontramos en los artículos 40 y 41 la misma perspectiva que vincula educación artística y desarrollo de la capacidad creativa:

ARTÍCULO 40.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, *que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona*, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTÍCULO 41.- *Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.* En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, el destacado es nuestro).

A partir de este recorrido podemos decir que la Ley de Educación Nacional parece atribuir a la educación artística⁶ la tarea de favorecer/fomentar/developar la capacidad creativa que aporte en la formación de “sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su

⁶ Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) Capítulo VII Educación Artística

Artículo 39.- La Educación Artística comprende: a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades. b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla. c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorado en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

entorno [...] y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio” (art. 30). Si bien consideramos que esta restricción de la creatividad al espacio de la educación artística es un reduccionismo, podemos inferir al mismo tiempo, que le da un enorme valor a esta área como potenciadora de aquello que puede transformar el mundo, como un eco de los postulados de Eisner (2016) acerca de cuánto tiene la educación para aprender de las artes.

La Ley de Educación Nacional es la que marca las líneas generales sobre lo que se espera del sistema educativo, pero cada jurisdicción le imprime características propias. Se hace necesario continuar el recorrido por el contexto normativo con que se cuenta para señalar el rumbo de la tarea de los docentes en sus aulas, para pensar la educación y su vínculo con el desarrollo de la creatividad. Analizaremos cómo esto es presentado por la Ley Provincial 13.688 de la Provincia de Buenos Aires, lugar geográfico en el que situamos nuestra investigación. En una etapa posterior haremos el mismo trabajo enfocándonos en el Diseño Curricular correspondiente.

2.2. La Ley Provincial 13.688 de la Provincia de Buenos Aires y el desarrollo creativo

La Ley Provincial 13.688 (2007) de la Provincia de Buenos Aires⁷, al explicitar los Fines y objetivos de la Política Educativa señala -entre otros-, que busca

garantizar el derecho a una *educación artística integral de calidad desarrollando capacidades específicas interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas* en todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades de la Educación común, en pos de la concreción de su doble objetivo: *la construcción de ciudadanía* y la formación artística y docente profesional. (Capítulo II, art. 16, punto 21, el destacado es nuestro)

⁷ Ley Provincial 13.688 (2007). Estructura del Sistema Educativo Provincial. Cap. I. Disposiciones generales
 ARTÍCULO 21.- La estructura del Sistema Educativo Provincial comprende cuatro (4) Niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior- dentro de los términos fijados por la Ley de Educación Nacional, en los Ámbitos Rurales continentales y de islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios. De acuerdo con los términos del artículo 17° de la ley 26206 de Educación Nacional, la Provincia define como Modalidades a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los responsables de los Niveles y Modalidades conformarán un equipo pedagógico coordinado por la Subsecretaría de Educación.
 ARTÍCULO 23.- La Dirección General de Cultura y Educación reconoce a las instituciones existentes en el Sistema Educativo Provincial que responden a formas particulares de organización diferenciadas de la propuesta curricular acreditable de cada Nivel y responden jerárquicamente al Nivel o la Modalidad correspondiente, como los Centros de Educación Complementaria, los Centros de Educación Física, Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, Centros de Formación Laboral, Centros Educativos para la Producción Total, Escuelas de Arte, Escuelas de Estética, Escuelas de Danzas Clásicas y Danzas Tradicionales, Escuelas de Bellas Artes, Centros de Producción y Educación Artística-Cultural, Escuelas de Artes Visuales, entre otros.

Este texto evidencia una vez más esta lógica que une enseñanza artística y creatividad como si ese nexo fuese natural (porque es la única asociación explícita que aparece), aunque se aclara que lo que se busca desarrollar son “capacidades específicas” del o para el área. Es interesante aquí la mención a la “construcción de la ciudadanía” como otro de los objetivos de esta educación artística. Sin embargo, si seguimos en la búsqueda de un fin más amplio, que exceda lo meramente artístico y que aluda a capacidades más generales -así como analizamos el artículo 30, punto b de la Ley Nacional,- podemos recurrir a un párrafo previo de este mismo artículo en el que se afirma que se quiere

asegurar una educación para todos los alumnos que favorezca la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla, así como con los distintos discursos, especialmente los generados por los medios de comunicación. (Cap. II, art.16, punto 19, el destacado es nuestro)

¿Podríamos entender esta *construcción del pensamiento crítico* y esas herramientas para *transformar la realidad* de la misma manera en que interpretamos la capacidad de *transformar* el mundo dado y participar *activamente* en un mundo *cambiante* que señalamos al analizar la Ley Nacional? ¿Podemos vislumbrar aquí una concepción más amplia de la creatividad o un argumento favorable para su inclusión entre los objetivos de la educación en general? ¿Podemos asociar este pensamiento crítico al pensamiento divergente, y la transformación de la realidad a la resolución de problemas que los autores que desarrollan su investigación sobre creatividad incluyen una y otra vez entre sus elementos constitutivos? “Para descubrir problemas y ambigüedades, los estudiantes necesitan [...] marcos y métodos que permitan comportamientos y pensamientos divergentes, que promuevan el pensamiento crítico (analítico y sintético), la reflexión y la resolución de problemas” dice Müller-Using (2012: 69) cuando habla de creatividad. Podemos sostener que su desarrollo, -que aparece en los textos de las leyes analizadas únicamente ligado al lenguaje artístico-, es una de las herramientas que puede favorecer estas capacidades. “La enseñanza para la creatividad puede ser muy efectiva en lo que concierne a mejorar el pensamiento divergente, la resolución de problemas, y lo que es más importante, a identificar problemas, combinar conceptos y generar ideas” (Pecheanu y Tudorie, 2015: 1524). Si bien es cierto que esto no es evidente y claro en el texto que estamos recorriendo, sostiene nuestro argumento sobre la creatividad como capacidad que excede el mundo de lo artístico, y que se incorpora entre los objetivos destacados de la educación, aún cuando no esté explicitado. Nos preguntamos ¿será esto evidente para los

docentes?, ¿lo entenderán como uno de sus objetivos?, ¿se explicitará en los Diseños Curriculares?

Continuando el recorrido de la Ley Provincial, encontramos que otro de los objetivos y funciones del Nivel Secundario⁸, que se añaden a los ya analizados en el artículo 16 indica:

Crear espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la comunidad, orientados al desarrollo de *actividades artísticas*, de educación física y deportiva, de recreación, acción solidaria y la *apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura*, en cualquier Ámbito de desarrollo, en forma articulada con las prescripciones curriculares de la Educación Secundaria (cap. V, art. 28, punto k, el destacado es nuestro)

vinculando las actividades artísticas, entre otras, con la *apropiación crítica* de manifestaciones culturales. Sin embargo, esta tarea está apoyada en la creación de espacios extracurriculares, y sus destinatarios son desde los adolescentes a los adultos mayores. Estos espacios y sus funciones, por ende, están por fuera de los objetivos de la Educación Secundaria obligatoria que estamos analizando.

Finalmente, en el capítulo VIII de la Ley Provincial se desarrolla lo referente a la educación artística como modalidad⁹. Es interesante notar que se le pide que aporte

⁸ Ley Provincial 13.688 (2007). Cap. V Educación Secundaria.

ARTÍCULO 28.- El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Este Nivel está destinado a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria. El Nivel de Educación Secundaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades conforme lo establece la presente Ley.

⁹ Ley Provincial 13.688. (2007). Cap. VIII Educación Artística

ARTÍCULO 37.- La Educación Artística es la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, artes visuales, teatro, música, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones. Es la modalidad responsable de articular las condiciones específicas de la conducción técnico-pedagógica y de organización en cada ámbito de desarrollo, de acuerdo con lo dispuesto por las respectivas Direcciones de Nivel, así como disponer de prescripciones pedagógicas complementarias a la educación común para los establecimientos educativos que desarrollen actividades específicas relativas a esta modalidad.

Son sus objetivos y funciones:

1. Aportar propuestas curriculares y formular proyectos de fortalecimiento institucional para una educación artística integral de calidad articulada con todos los Niveles de Enseñanza para todos los alumnos del sistema educativo.
2. Garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas.
3. Propiciar articulaciones de los proyectos educativo-institucionales y los programas de formación específica y técnico-profesional en Arte de todos los Niveles educativos con ámbitos de la ciencia, la cultura y la tecnología a fin de favorecer la producción de bienes materiales y simbólicos, garantizando el carácter pedagógico y formador de las prácticas vinculadas al mundo del trabajo.
4. Brindar herramientas prácticas y conceptuales, disciplinares, artísticas y pedagógicas, favoreciendo la participación activa democrática, el sentido responsable del ejercicio docente y la continuidad de estudios, valorando la formación docente artística para el mejoramiento de la calidad de la educación.
5. Favorecer la difusión de las producciones artísticas y culturales, enfatizar la importancia de los bienes histórico-culturales y contemporáneos en tanto producción de sentido social y estimular su reelaboración y transformación.

“propuestas curriculares” para la educación provincial especificando que la educación artística será “de calidad” e “integral”, para “todos los alumnos del sistema educativo” (art. 37). Se describe una Educación Artística que es transversal, ya que acciona en todos los niveles, pero que además tiene instituciones propias: Escuelas de Estética, Institutos de Arte, Conservatorios, etc. A los alumnos de los tres niveles de la educación obligatoria: Inicial, Primaria y Secundaria se les debe garantizar educación artística, en lo posible, en más de un lenguaje, algo que encontraremos desarrollado en forma más detallada en el Diseño Curricular. Es interesante también la aclaración en referencia a que la educación artística está “a cargo de docentes egresados de Instituciones de Arte de Nivel Superior” (art. 38), es decir, con formación pedagógica específica, lo cual representa una conquista histórica, ya que por décadas fueron artistas quienes impartieron las clases, sin necesidad de contar con una preparación en la docencia (Corbetta, 2016). ¿Es quizás esta formación pedagógica, unida a la asociación entre educación artística y creatividad lo que puede hacer de este espacio curricular el privilegiado para el desarrollo creativo?, ¿y que pueda después trasladarse desde allí al resto de los ámbitos de la escuela, para lograr los objetivos que esta se propone? Es que hasta aquí, el análisis de la Ley Provincial no nos da demasiados detalles en cuanto a cómo se realizará esta vinculación entre “educación artística”, “creatividad”, “construcción de la ciudadanía”, “construcción de pensamiento crítico”, “interpelación de la realidad”, “comprensión de la realidad” y la “construcción de herramientas para incidir y transformarla” que se menciona en los diferentes artículos analizados.

A fin de conocer cómo está prevista la formación artística para los alumnos del sistema educativo en el tramo común de la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires¹⁰ -aquellos que cursan la “educación común obligatoria” (Ley 13.688, 2007,

6. Recuperar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que atiendan las particularidades de la Educación Artística ofreciendo una formación específica, para aquellos alumnos y estudiantes que opten por desarrollarla, tanto en el campo de la producción como de la enseñanza, garantizando la continuidad de estos estudios, para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior.

ARTÍCULO 38.-La Educación Artística debe estar a cargo de docentes egresados de Instituciones de Arte de Nivel Superior y comprende:

La formación artística para todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que cursen la Educación común obligatoria.

1. La formación artística orientada en el Nivel de Educación Secundaria para los alumnos que opten por ella desarrollada en Establecimientos específicos, tales como las Escuelas Secundarias de Arte.
2. La formación artística brindada en otras Escuelas especializadas de Arte, tales como las Escuelas de Educación Estética, Centros de Producción y Educación Artístico-Cultural y similares que pudieran crearse.
3. La formación artística superior, que abarca la formación básica específica en Arte, los Profesorados especializados en los distintos lenguajes artísticos para los diferentes Niveles y las carreras de Arte específicas para la formación técnico-profesional.

¹⁰ Ley Provincial 13.688. (2007). Cap.5

artículo 38)-, revisaremos los textos del Diseño Curricular de 3er año de la Secundaria (2008), punto de llegada de esta primera etapa de formación común o Educación Secundaria Básica.

2.3. La creatividad en el Diseño Curricular de Plástica Visual

La primera aclaración que debemos hacer respecto del Diseño Curricular de Plástica-Visual para tercer año de la Educación Secundaria Básica (2008), es que las opciones para los años previos -primero y segundo-, pueden ser otras materias del área de las Artes diferentes a la Plástica-Visual. El Diseño Curricular tiene esto en cuenta cuando aclara que

en el caso de que el grupo de alumnos de 3° año no hubiese cursado en 1° año y 2° año de Educación Secundaria la materia Plástica-Visual, el docente deberá trabajar con el Diseño Curricular de 1° año. Si el grupo de alumnos de 3° año hubiese cursado solamente un año de la materia Plástica-Visual, se deberá trabajar con el Diseño Curricular de 2° año. Luego, cada docente evaluará la posibilidad de incluir contenidos de los años siguientes de acuerdo con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Diseño Curricular para 3° año ES, 2008: 221)

Si bien los cursos que analizamos en esta investigación no habían tenido más que un año previo de Plástica-Visual en sus primeros años de Secundaria, hemos decidido seguir trabajando con el Diseño de tercer año, ya que es el punto de llegada de la educación común, no orientada, en la Secundaria, y al mismo tiempo se alienta a los docentes a ir incluyendo contenidos de tercer año en la medida de lo posible. Por otra parte, no son los contenidos de Plástica-Visual y su desarrollo en clase lo que estamos evaluando sino más bien el enfoque en la manera de enseñar la asignatura.

Si bien el Diseño Curricular (2008) señala que “el universo visual enseña a mirar y a mirarse y ayuda a los alumnos a construir representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo” (221), cuando plantea el punto de partida para la enseñanza de la asignatura, en un primer momento especifica elementos del lenguaje visual -bidimensión, tridimensión- y sus procedimientos técnicos. Es en tercer año donde se espera que haya “interpretación” y “proyectos” vinculados al contexto¹¹, aunque la orientación del Diseño curricular está, en

ARTÍCULO 28.-El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

¹¹ “En 1° año de la Educación Secundaria se prevé comenzar por el conocimiento del lenguaje plástico visual y los componentes y procedimientos que hacen al trabajo básico con la bidimensión.

principio, estrechamente vinculada al desarrollo de un lenguaje específico y hacia allí van dirigidas todas las sugerencias u orientaciones que marca el texto. Si, como hicimos previamente, seguimos rastreando elementos que den cuenta de una propuesta más abarcativa que se oriente al logro de objetivos más amplios que los referidos al lenguaje plástico visual y que permitan alcanzar algunos de los esperados por la educación en general, podemos encontrar solamente algunos atisbos en las expectativas de logro planteadas cuando expresan que

se espera que al finalizar el 3° año los alumnos estén en condiciones de [...] reflexionar críticamente en torno a los discursos estéticos, plásticos y visuales, teniendo en cuenta el contexto social, político y cultural de su producción. (Diseño Curricular para 3° año ES, 2008: 221-222)

Podríamos aventurar que en esa mención está sugerida la misma reflexión crítica, o comprensión de la realidad que proponen las leyes nacional y provincial, aunque no parece suficiente para señalar al docente un enfoque de la enseñanza que contemple todos los elementos necesarios para desarrollar la creatividad. Un poco más adelante, sin embargo, se le indica que para el logro de los objetivos, entre otras cosas, debería

proponer líneas de análisis para *resolver, interpretar y reformular las dificultades* que van surgiendo, con el *fin de crear, expresar y/o modificar producciones* plásticas y visuales; [...] incorporar *criterios reflexivos* sobre el trayecto que va *desde la idea, observación, organización y resoluciones hasta la concreción del proceso*; [...] promover la *comprensión crítica* sobre la producción, la recepción y la reproducción de las obras y prácticas de socialización en las culturas juveniles. (Diseño Curricular para 3° año ES, 2008: 222, el destacado es nuestro)

Es en este párrafo en el que resuenan las teorías acerca de la creatividad, en el que se puede interpretar que estas expectativas de logro sólo pueden alcanzarse en profundidad con un enfoque que permita desarrollarla, y que incluso la elija como modalidad de trabajo ya que “todo proyecto artístico es el *descubrimiento de una forma nueva*, capaz de vehicular determinados significados” (ob. cit.: 224, el destacado es nuestro). Cabe recordar que “el acto creativo consiste en “ver” una relación nueva entre dos o más cosas que permitan conseguir un efecto, resolver un problema o producir un determinado resultado” (Durán et al., 2013: 11) y que las descripciones de un aula en la que se desarrolla la creatividad (Betancourt Morejón, 2007) presentan muchos de estos elementos.

En 2° año se profundizará en los modos de producción atendiendo principalmente al proceso de reversibilidad entre lo bidimensional y lo tridimensional.

En 3° año el estudio de Plástica-Visual está centrado en los aspectos que involucran a la interpretación y a la producción de proyectos plásticos y visuales en estrecha vinculación con su contexto.” (Diseño Curricular para 3° año (ES), Educación Artística, 2008: 221)

En este recorrido por el marco normativo hemos descubierto que tanto en la Ley Nacional y en la Ley Provincial que rigen la educación se encuentra el término creatividad ligado a lo artístico. Si ahondamos un poco más vemos que se esperan logros coincidentes con un desarrollo creativo pero que es necesario descubrirlos y asociarlos. En el Diseño Curricular, que de por sí se refiere al área artística, el foco parece orientarse al lenguaje específico de la asignatura, y cuando plantea objetivos más abarcativos podemos intuir referencias a la creatividad, aunque ésta no aparece en forma evidente. Se menciona cuando se aclara que “durante el desarrollo del trabajo se valorará [...] si los alumnos [...] emplean nuevos procedimientos de composición a partir de creaciones más participativas.” (228). Pero la creatividad en sí misma, en toda su riqueza y posibilidad de despliegue, como potenciador de capacidades o constituyendo un ámbito favorable no aparece en forma explícita como objetivo de la asignatura ni tampoco en las formas o criterios de evaluación. Acaso y Megías (2017) dicen que

lo que los profesionales que nos dedicamos a la educación debemos aprender de las artes tiene que ver con cuatro elementos clave: un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico, que visualizaremos bajo la etiqueta general de pensamiento divergente; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una re-concepción del estatus de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural, y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trascienden el simulacro pedagógico. (32)

En sus palabras encontramos ecos de lo que la educación espera de las artes, de la creatividad y de sí misma. Es lícito preguntarnos si, con las escasas indicaciones o sugerencias que surgen del contexto normativo, se hace evidente para los profesores de Educación Artística que la enseñanza de la Plástica-Visual -junto con las otras disciplinas artísticas-, es un espacio privilegiado para el desarrollo de la creatividad, que incluso pueda y deba trascender los límites de la asignatura y transformarse en una capacidad o habilidad propiciada por y para la escuela toda.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

¿UNA CUESTIÓN DE MAGIA O UN VERDADERO CAOS?

La creatividad y las dimensiones del espacio y el tiempo de trabajo en el aula

“Los objetos y los espacios, puede decirse, no valen sólo por el uso práctico para el que se supone que fueron diseñados [...], sino también por los sentidos particulares que adquieren al ser convertidos en *proprios* por las personas.”
(Daniel Brailovsky, 2011: 84)

Hemos rastreado qué se le indica a los docentes en cuanto al desarrollo de la creatividad desde el marco normativo-curricular. Constatamos que la creatividad parece ser un objetivo del área de las artes -algo que ponemos en discusión-, pero que parece limitarse al campo del lenguaje específico. Encontramos que si hacemos una lectura más profunda vemos que se espera de la escuela -y no sólo de las artes-, una variedad de logros que parecen estar en consonancia con lo que supone el desarrollo creativo, aunque no están asociados en forma clara y evidente.

De aquí en más haremos un recorrido por diferentes aspectos implicados en la situación de enseñanza, a fin de identificar y analizar las condiciones espacio-temporales y materiales, y las propuestas y prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la creatividad en el aula.

La investigación se desarrolla a partir de la observación de clases¹² de Plástica Visual de 3er año de Secundaria, en escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Se eligieron instituciones educativas de una misma jurisdicción para contar con este elemento común en la muestra, tomando este curso como “punto de llegada” del ciclo Básico de la Escuela Secundaria, con la seguridad de que todos los alumnos, ya en tercer año han tenido y tienen Arte entre sus asignaturas¹³. Las escuelas seleccionadas son de gestión pública y privada, han elegido la asignatura Plástica Visual para 3er año y no tienen un proyecto institucional que le dé al arte un espacio extraordinario: hemos trabajado a partir de “aulas comunes”.

¹² Véase Guía de Observación en el Anexo.

¹³ Hemos mencionado previamente que dentro del espacio de Artes, las opciones pueden ser Plástica Visual, Música, Danzas o Teatro. Según la regulación de la Provincia de Buenos Aires, todos los alumnos vuelven a tener Arte en 6to año en todas las Orientaciones, excepto en Ciencias Naturales, que tienen la asignatura en 5to año.

La observación no participante del desarrollo de varias unidades didácticas se complementa con entrevistas semi estructuradas a los docentes¹⁴. A los instrumentos de investigación principales, se les añade el acceso a fotografías de momentos del trabajo en clase proporcionadas por una de las docentes y la disponibilidad del plan de clase brindado por otra.

Frente a la disyuntiva acerca de cómo presentar lo visto y escuchado hemos elegido traer al trabajo la voz y las acciones de las personas observadas, presentando las situaciones lo más vívidamente posible y asignando nombres de fantasía a las profesoras a fin de preservar su identidad. A lo largo de este y de los capítulos que siguen serán “Mariana” y “Diana” las docentes que nos permitirán identificar y analizar las condiciones espacio-temporales y las propuestas y prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la creatividad en el aula. Es importante recordar una vez más que, si bien se tiene en cuenta la situación completa de clase, el foco está puesto en la enseñanza y en las propuestas docentes y no en las respuestas de los estudiantes.

Esta decisión nos permite presentar las situaciones concretas de aula e incorporar las opiniones de los protagonistas y nos dará la oportunidad, en último término, de construir a lo largo del trabajo dos “tipos ideales” (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006) o “categorías” (Augustowsky, 2003) de docente, a los que terminaremos de dar forma una vez concluido el análisis.

Dentro de las dimensiones que se manejan en una situación de clase, el espacio físico, el espacio arquitectónico en el que ésta se desarrolla es aparentemente uno de los aspectos más estáticos (Augustowsky, 2010). El espacio físico se presenta como un continente objetivado al cual docentes y estudiantes deben adaptarse, apropiarse y habitar. Ángela Giglia (2012) presenta una definición que resulta útil para nuestro recorrido y que tendremos en cuenta a lo largo de este análisis:

El habitar es un conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espacio-temporal, al mismo tiempo reconociéndolo y estableciéndolo. Se trata de reconocer un orden, situarse adentro de él y establecer un orden propio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se sitúa dentro de unas coordenadas espacio-temporales, mediante su percepción y su relación con el entorno que lo rodea. (13)

De hecho, gran parte del trabajo del docente será precisamente ese lograr habitar, junto con sus estudiantes, el espacio del aula, proceso que no es automático ni universal.

¹⁴ Véase Guía de Entrevista en el Anexo.

Que nosotros ocupemos un aula no significa automáticamente que la “habitamos”. Cuando uno sólo “ocupa” un espacio se trata de una estructura que ya está dada: muebles, costumbres, todo está allí y nos espera. [...] “Habitar” el aula quiere decir armar ese espacio según gustos, opciones, márgenes de maniobra: considerar alternativas, elegir algunas y rechazar otras. Habitar un espacio es entonces, una posición activa. (Dussel y Caruso, 1999: 20)

Esto nos invita a observar a los docentes y su “habitar activamente” el espacio que les es dado, analizando si su aula limita, posibilita, dificulta o ensancha las posibilidades creativas en la enseñanza, pero especialmente, qué hacen ellos con ese “lugar” o “sitio”, que también se constituye como uno de los pilares del concepto de creatividad (Pecheanu y Tudorie, 2015). “La creatividad “sucede” en un espacio específico [...] y en un tiempo específico” (Ivcevic, 2009: 19, traducción propia) y esta dimensión espacio-temporal influye en el potencial individual para la creatividad. Sin embargo,

no todos los espacios se dejan domesticar de la misma manera. Existen espacios que son mucho más dóciles para la domesticación que otros. Y existen espacios que por ser rígidamente ordenados, consiguen el efecto de domesticar (o amaestrar) a sus usuarios, en el sentido de permitirnos hacer sólo algunas cosas y no otras. (Giglia, 2012: 17, el destacado en el original)

¿Qué sucede con el espacio dado, el espacio a habitar, el espacio como contexto en las aulas que nos convocan? ¿Y cuánto hacen los docentes con él?

Los estudios sobre la influencia del contexto en la creatividad (Amabile, 1983, 1996; Csikszentmihalyi, 1988, 1999; Sternberg, 2006; Sternberg y Lubart, 1991, 1995), insisten en la relevancia que éste tiene como posibilitador o limitante de su desarrollo.

Se reconoce que el ambiente social, familiar y cultural es relevante para el estímulo creativo. Lo ideal es tener un entorno positivo [...] [y] las instituciones educativas cumplen un papel importante en la creación de ambientes de trabajo favorables, reconociendo los factores que estimulan y bloquean la creatividad. (Chacón Araya, 2005: 19)

Es interesante destacar que no solamente las condiciones positivas ayudan, sino que muchas veces qué se hace con las condiciones desfavorables es lo que marca una diferencia (Chacón Araya, 2005). “Ser más creativo involucra tener la flexibilidad para responder a problemas y cambios en el mundo [...] y en la propia vida personal (Craft 1999; 2003)” (citado por Banaji, 2017: 19, traducción propia). Cuando hablamos del contexto, deberíamos considerar tanto el macroentorno de la institución escolar y de la sociedad misma, como el microentorno constituido por el aula (Klimenko, 2008) en la que ponemos el foco. Aunque en este trabajo observaremos al docente en su clase, sabemos que el

ambiente institucional que lo rodea también puede ser un factor influyente en su margen de maniobra, que en esta oportunidad no analizamos. El desafío es comprender cómo logran (o no) habitar el espacio del aula Diana y Mariana.

3.1. La disposición del aula

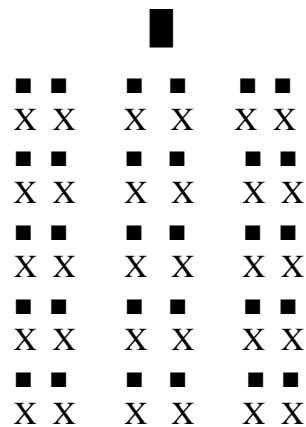
Las clases observadas se desarrollan en el aula habitual, no hay aula-taller de arte, es decir que la clase de arte tiene lugar en el mismo espacio físico en el que se dictan las otras asignaturas, con el mismo tipo de mobiliario y espacio de circulación. A priori podemos suponer que este no es el espacio más favorable para esta asignatura en la que puede ser relevante trabajar en formatos grandes y con técnicas o materiales que ensucian o mojan el entorno.

Hay evidencia en un número importante de estudios de que el espacio en una clase o taller debe ser capaz de ser usado flexiblemente para promover la creatividad en los estudiantes (Addison, Burgess, Steers y Trowell, 2010; Bancroft, Fawcett y Hay, 2008; Jeffrey, 2006) [...] Tiene que haber un sentido de apertura y espaciosidad (Bancroft et al., 2008), quitando todo el mobiliario que sea posible para permitir a los alumnos moverse alrededor del espacio, haciendo uso de diferentes zonas para favorecer el desarrollo de sus ideas (Gandini, Hill, Cadwell y Schwall, 2005). [...] Otra característica importante del ambiente visual para estimular la creatividad de los alumnos es mostrar el trabajo en proceso (Addison et al., 2010). (Davies et al., 2013: 84, traducción propia)

Refiriéndose a este aspecto Diana nos cuenta que para ella el tema del espacio es “complicadísimo”, mientras que Mariana afirma que con él “hace magia”. El diseño del espacio, su flexibilidad, la posibilidad de movimiento o agrupación e incluso la disposición de los bancos pueden incidir en las posibilidades creativas (Betancourt Morejón (2007), ¿qué características presentan las aulas observadas?

La clase de Diana, preparada para treinta estudiantes, presenta un formato “tradicional” (Dussel y Caruso 1999; Brailovsky, 2011), con tres hileras de bancos dobles que miran al pizarrón y que no se mueven. “*No es cómodo en el aula porque [con estos] [...] bancos, el que está contra la pared si es zurdo no puede trabajar; la verdad que no es cómodo*” enfatiza la profesora, añadiendo que “*los más chicos rezongan porque tienen que venir con el carpetón [que no entra en los bancos ni tienen donde guardar] pero la verdad es que tienen que adaptarse*”. A lo largo de sus clases se queja del escaso espacio del aula y la dificultad que presentan los bancos donde “*casi no entran dos carpetas de arte*”.

Figura 3. Aula de Diana. 3 filas dobles. Aula para 30 alumnos



Referencias:

■ escritorio del profesor

X silla del alumno

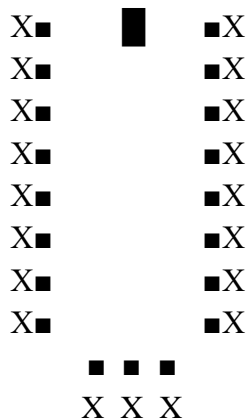
■ mesa del alumno

Fuente: Elaboración propia. Gráfico realizado durante la observación de clase

En este caso es el alumno el que tiene que adaptarse y “aguantar” lo que viene dado y para ella esta limitación no puede modificarse.

A Mariana, que también enseña la materia en un aula común, -y que incluso tiene en las paredes afiches y materiales de otras asignaturas-, el formato del aula no parece preocuparle demasiado. Es cierto que tiene menos alumnos, pero el espacio libre es tan escaso como en el aula de Diana, y mientras en algunas clases los bancos están en U alrededor del pizarrón, en clases posteriores los bancos están dispuestos en filas dobles mirando al pizarrón, en un formato muy similar al que encuentra Diana cuando entra a su aula.

Figura 4. Aula de Mariana en las primeras clases. Bancos en U, con el escritorio de la profesora en el centro. Aula para 19 alumnos



Referencias:

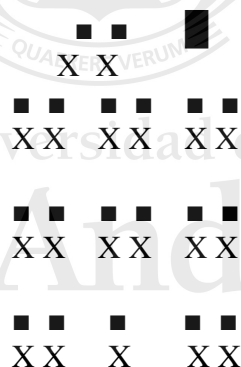
■ escritorio del profesor

X silla del alumno

■ mesa del alumno

Fuente: Elaboración propia. Gráfico realizado durante la observación de clase

Figura 5. Aula de Mariana en las últimas clases. Bancos en tres filas mirando al frente. Aula para 19 alumnos



Referencias:

■ escritorio del profesor

X silla del alumno

■ mesa del alumno

Fuente: Elaboración propia. Gráfico realizado durante la observación de clase

En las clases de Mariana, ni el escritorio del profesor es el centro, ni los bancos quedan necesariamente en su lugar: las mesas se mueven, se agrupan. Cuando hay que trabajar, el tamaño del banco no define el tamaño de la producción: las telas -de gran formato-, se pegan en la pared para que los alumnos pinten sobre ellas estando parados.

Imagen 1. Alumno pintando sobre una tela pegada a la pared



Fuente: fotografía tomada por la profesora en su clase

Mariana: *“La pintura tendría que tener el tamaño del [papel] afiche, en tela. [...] Tiene que ser grandecito”*

Alumna: *“¿Podemos hacer más grande?”*

Mariana: *“Sí, me encantaría [...] No tenemos mucho espacio, por eso no pueden ser muy grandes.”*
(Diálogo registrado durante la observación de clase)

El gran formato que manejan en su clase es aún menor de lo que la profesora imagina posible para los alumnos de escuela secundaria. Su trabajo produciendo murales con estudiantes de otra escuela muestra que no encuentra limitaciones espaciales si propone algún proyecto que requiera extenderlo al máximo. Como señalan Durán et al., (2013) “hoy en día, la creación [...] se convirtió en una necesidad diaria de encontrar soluciones rápidas, eficientes y creativas a nuestros problemas cotidianos” (10). El trabajo en grupos es otro recurso que Mariana utiliza para resolver las propuestas, que posibilita sacar el máximo provecho del trabajo en formatos grandes y al mismo tiempo lograr que todos los alumnos tengan suficiente lugar para hacerlo. Uno de los grupos comienza utilizando el pizarrón para pegar la tela en la que pintan y después la bajan al piso para seguir pintando así. *“¿Están cómodas? Cada uno tiene que buscar cómo están mejor. Ustedes tienen que buscar la postura del cuerpo para estar relajadas”*, comenta la profesora habilitando el uso del piso como superficie de trabajo. Mientras este grupo elige trabajar en el piso, varios lo

hacen parados, dibujando sobre la tela pegada a la pared y otros lo hacen con la tela apoyada en sus mesas habituales.

Imagen 2. Alumnas pintando sobre un bastidor sobre dos mesas



Fuente: fotografía tomada por la profesora en su clase

El espacio se torna flexible, no se mantiene el formato preestablecido ni el “orden jerárquico”: ni el pizarrón, ni el escritorio del docente, ni los escritorios de los alumnos guardan su lugar original, todo: paredes, piso, mesas, se convierte en espacios para pintar, para resolver el desafío de la consigna planteada (Davies et al., 2013). La dificultad, si hay, está en el trabajo en sí y no en el entorno (Brailovsky, 2011). Lo único que se cuida permanentemente es que la pared sobre la que se pinta esté protegida con papel de diario y que el aula quede limpia al terminar, dado que se entiende que “existen en cada espacio ciertas reglas de uso que normalmente son respetadas, si es que queremos seguir usándolo” (Giglia, 2012: 18). La clase de Mariana se muestra dinámica: “ambiente-aula [...] [en la que] los objetos no [siempre] están definidos de antemano, sino que se construyen culturalmente en la práctica, se significan cotidianamente cuando son vividos” (Brailovsky, 2011: 84)

Es interesante contrastar estas imágenes con las limitaciones que destaca Diana en el manejo del espacio, si recordamos sus comentarios sobre las dificultades que presentan dos carpetas compartiendo el escritorio o la casi imposibilidad de trabajo de un alumno zurdo sentado junto a la pared.

Las aulas escolares, durante casi dos siglos, han presentado una configuración similar, es decir, han sufrido pocas modificaciones que alteraran su forma “original” [...] En esta configuración espacio-

temporal cada sujeto ocupaba un lugar determinado en el espacio del aula: cuerpos fijos, silenciosos, obedientes. (Armella y Dafuncho, 2015: 1080)

Esta configuración estática, de cuerpos que deben adaptarse al espacio dado en lugar de habitarlo parece ser un patrón en el aula de Diana, a quién la situación lejos de serle indiferente, le causa inquietud¹⁵. Aunque lo ha intentado, justifica la decisión de no usar casi nunca pintura en su clase porque les falta espacio y cuando busca una alternativa, le sucede como *“la vez pasada [que] empezaron en el salón de actos pero se descontroló”*. Relata que uno de sus alumnos -un estudiante que le resulta “difícil”- en una oportunidad asombró a todos con su soltura hablando desde un escenario: *“el espacio lo tiene atrapado en el aula”* reflexiona, quizás encontrando un eco de lo que le pasa a ella misma. Para esta profesora el espacio es el que decide qué se puede y qué no se puede proponer en cuanto a consignas, a formatos, a técnicas y como posibilidad. *“Habitar no es un mero estar [...] sino un construir constante: no de una vez y para siempre, sino una tarea permanente de colonización del espacio conquistado”* (Armella y Dafuncho, 2015: 1081). Diana no puede conquistar su espacio, este la ha domesticado y ella sencillamente le obedece, no puede habitarlo con una perspectiva divergente o creativa.

En ambas aulas las profesoras empiezan la clase desde su escritorio, epicentro a partir del cual se dan las consignas, se organiza la tarea y, si es necesario, se distribuye material. El pizarrón es, en el caso de Diana, el lugar en el que se “muestra lo que hay que hacer”: ella dibuja el modelo a copiar (Brailovsky, 2011) aún después de que allí mismo se proyectaron imágenes para orientar el trabajo -y a las cuales los alumnos incluso pueden acceder desde sus celulares. Cuando durante la proyección de los ejemplos y consignas para el trabajo, Diana pregunta a una alumna si ve lo que se está proyectando en el frente, recibe la sorprendente respuesta de que en realidad lo está mirando en su celular porque no llega a ver el pizarrón¹⁶. Como contracara de esta dificultad para apropiarse del espacio, en el aula de Mariana el pizarrón constituye una pared más en la que se puede trabajar -aunque mantiene por momentos su lugar central (Brailovsky, 2011) como cuando los alumnos tienen que analizar sus producciones frente a sus compañeros. En esa clase el espacio se adapta a la función cambiante y necesaria en cada momento, pudiendo generar lugares diferenciados o no. Incluso los trabajos que quedan expuestos al resto de los compañeros,

¹⁵ Es interesante la distinción entre “estructura-aula” y “ambiente-aula” que propone Daniel Brailovsky, (2011) en el capítulo “Usos y sentidos del pizarrón”, en *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

¹⁶ Más adelante nos detendremos en el uso que se le da al celular en ambos casos, aunque esta situación ya nos presenta un indicio.

no están en el pizarrón sino en una pared lateral. Los bancos se mueven, los objetos cambian su función, las jerarquías se modifican, las necesidades son las que generan una propuesta y Mariana y sus alumnos muestran la flexibilidad necesaria para resolverlas creativamente.

Tanto Diana como Mariana recorren permanentemente el aula, tratando de acercarse a todos los alumnos para ver sus trabajos y hacer sugerencias. Ambas evidencian que llegar a todos los estudiantes durante el proceso de producción, ver el trabajo que cada uno está haciendo para hacer propuestas y personalizar las indicaciones es parte esencial de su tarea¹⁷. En cuanto al movimiento de los estudiantes en su espacio de trabajo, en ambos casos hay quienes caminan de un banco a otro, quizás como una manera de habitar el territorio, como señalan Armella y Dafunchio (2015) donde “se permanece sólo a condición de estar en movimiento” (1089). En la clase de Diana solamente lo hacen algunos varones, en la de Mariana el movimiento de los alumnos es más habitual y casi permanente: “*necesitan deambular, ¿viste?*”, comenta habilitando esta práctica, “este estar de los cuerpos, [...] [que] es una permanencia nómada. Pibes que circulan por el aula. Por la escuela. No tienen lugar fijo: cada día pueden estar en un lugar distinto. Con un compañero diferente. O solos” (Armella y Dafunchio, 2015: 1089). Sin embargo, una vez que Mariana aclara dudas o después de un rato envía a cada alumno a “su lugar”, el que haya elegido ese día pero alguno donde establecer su presencia. Para Diana, que no puede flexibilizar el espacio para adaptarlo a los requerimientos de sus propuestas o a las necesidades de los alumnos, este conserva una posibilidad ligada al control del comportamiento. Es así que pide a un alumno “difícil” que se cambie de lugar y se mueva desde uno de los últimos bancos del fondo de la clase al primer banco de adelante (Brailovsky, 2008), para “*que se porte bien y trabaje*”. Este mismo alumno, que para ella “*no es prolijo*” al sentarse, es el que fue descrito como “atrapado por el espacio del aula”. Traemos esta situación al análisis porque evidencia que en realidad ella puede hacer ciertos cambios de configuración o movimientos en el aula, pero solamente cuando están vinculados con el orden y el control: toda otra situación que pueda producir “caos” le es muy difícil de afrontar.

Hasta aquí el manejo del espacio formal del aula muestra sus diferencias. En la clase de Mariana el espacio es flexible y propiedad de los estudiantes que lo circulan con bastante libertad, -algo que se repite en el vínculo entre el “adentro” y el “afuera” del aula como veremos más adelante-, yendo hasta el escritorio de la profesora, agrupando bancos,

¹⁷ Desarrollaremos en profundidad el tema del trabajo en el aula en el capítulo sobre Propuestas y prácticas en el aula.

acercándose a sus compañeros en diversos momentos de la clase. Incluso la profesora corre su escritorio de lugar para sentarse junto a una alumna. En la clase de Diana hay cierto movimiento pero más limitado y el espacio de “adelante” o “atrás” del aula tienen, para ella, una calidad de producción/comportamiento/respuesta diferente: cambiar a un alumno de lugar y sentarlo adelante es su recurso para que avance con el trabajo. Es interesante, sin embargo, ver que también Mariana pide en alguna ocasión que los alumnos se separen para trabajar o que vuelvan a su banco: se reconocen ciertas prácticas como válidas para retomar el clima de trabajo: “cada alumno en su lugar”, pero sin estar ligadas a su posición relativa con respecto al escritorio del docente o al frente/pizarrón. Contreras Jimenez (2015) en un análisis sobre diferentes configuraciones de aulas las presenta como evidencia de diferentes enfoques pedagógicos y sostiene, que

la organización por hileras no tiene sentido que se mantenga, pues desde la perspectiva cognitiva no sirve, ya que para que el conocimiento sea significativo, los estudiantes deben construir el conocimiento por sí mismos; y esta ordenación de aula resulta obsoleta para este fin. Por su parte, la organización por grupos es mucho más dinámica para el aprendizaje significativo, pues los alumnos tienen la posibilidad de interactuar entre ellos, y el papel del profesor queda relegado más a un ámbito de orientador o estimulador del aprendizaje. [Esta] organización del aula propicia aprendizajes activos y variados, en donde subyace un modelo educativo flexible, activo, participativo e individualizado. (9-10)

¿Qué podemos tener en cuenta de este comentario? Más allá de reflejar diferentes concepciones sobre la enseñanza, encontramos que la flexibilidad, la toma de decisiones asociadas al aprendizaje activo mencionado, la opción de romper con las convenciones de uso u organización del mobiliario escolar, dan cuenta de un ambiente más propicio para la creatividad. Si, en el “juego de la inversión unos arriesgan más y otros menos”, (de la Torre y Violant, 2003: 1), vemos a Mariana animándose a romper el orden y la estructura, mostrando “la creatividad como actitud, como forma de vida, como manera de afrontar problemas cotidianos.” (ob. cit.: 4).

3.2. El “afuera” del aula

La flexibilidad con que se usan el espacio y el tiempo, la variedad de espacios de trabajo, la posibilidad de utilizar el exterior del aula o de la escuela, la ductilidad en el ambiente físico y pedagógico y el docente modelando actitudes creativas son características beneficiosas para desarrollar las habilidades creativas de niños y jóvenes (Davies et al.,

2013). Pero esto implica que el docente debe extender su capacidad de habitar un espacio que ya no es tan propio ni tan seguro y asumir mayores riesgos, con una “posición activa” (Dussel y Caruso, 1999) en su conquista. Asumirá el rol de modelo de actitudes creativas ante sus alumnos cuando pueda “domesticar” (Giglia, 2012) de esta manera los espacios que se le presentan, tanto dentro como fuera del aula. En el caso de Mariana, su aula se extiende hacia el espacio exterior. Inmediatamente afuera del aula se ha generado un sector donde se exhiben los trabajos al resto de la escuela, aunque por ser parte del área común no es ajeno a disputas: *“esta era una zona para exponer trabajos hasta que nos pusieron este microondas”* comenta la profesora. Algunas de las producciones están apoyadas en mesas y otras colgadas de un alambre ubicado por sobre la altura de las cabezas. Los alumnos entran y salen del aula en muchas ocasiones en la medida en que agregan algún trabajo o lo retiran de ese lugar: *“¿Podemos sacar lo que estaba colgado afuera?”* preguntan. La profesora sale del aula para ver lo que están armando y convoca al resto de los alumnos para observar el montaje. En esta clase la profesora y sus alumnos se mueven con flexibilidad entre el “adentro” y el “afuera” como una extensión de la misma. *“Si algo caracteriza, hoy, el modo de habitar el espacio escolar, es una constante e incesante circulación de personas dentro y fuera del aula. Permanencias nómadas: así podríamos denominar esa forma de habitar la escuela.”* (Armella y Dafunchio, 2015: 1088-1089). Se sale a exponer, a mirar lo que se exhibe, a la biblioteca a buscar información, al kiosco a buscar cartón sobre el cual pintar, a lavar los pinceles, a dejar trabajos para que se sequen en el patio o a ver el espacio calculando el tamaño que deben tener las obras que se van a mostrar al resto de la escuela. En algunos casos la salida del aula es con ella, pero la mayoría de las veces los alumnos lo hacen solos. Incluso parte de la tarea que se les propone es visitar la iglesia local para ver una imagen sobre la que están trabajando. Para Mariana, el espacio se presenta como una posibilidad: tiene límites, pero estos pueden, creativamente ampliarse, presenta opciones que se aprovechan, se diversifica su uso y su función. Frente a las dificultades con el espacio dado, Mariana dice que hace *“magia, [...] es el espacio que tengo y trato de hacerlo lo mejor posible y que ellos también lo puedan hacer.”* Como *“el pensamiento creativo se da y responde en base a una necesidad”* (Durán et al., 2013: 14), en lugar de hacer foco en las restricciones que el entorno le provoca o en los límites que le impone, ella puede ver más allá y los supera mostrando que *“para ejercer la creatividad es necesario ser consciente de una necesidad o consciente de un problema para intentar solucionarlo”* (ob. cit.: 17), pero que además de esa consciencia, es necesario tomar la decisión de hacerlo (Sternberg, 2006). Esta actitud permanente se “contagia” a los alumnos que en numerosas ocasiones

plantean con toda naturalidad soluciones a los problemas con los que se encuentran. “Sacar a los alumnos fuera de la clase y trabajar en un espacio exterior [...] puede fomentar su desarrollo creativo (Addison et al., 2010; Bancroft et al., 2008; Borradaile, 2006; Dillon, Craft, Best, Rigby y Simms, 2007)” (en Davies et al., 2013: 84, traducción propia).

En la escuela de Diana el espacio exterior también tiene un rol importante en la exhibición de producciones de arte. En la entrada de la institución están expuestos trabajos que participaron de un concurso artístico y han sido seleccionados. Sin embargo, ese “afuera” no es parte del espacio posible para trabajar con los alumnos, es únicamente Diana la que entra y sale del aula cuando en alguna ocasión necesita buscar materiales. Aunque no hemos indagado en las condiciones o pautas institucionales que podrían ser la causa de esto, hay algunos elementos que nos hacen pensar que esa restricción puede no estar impuesta por el contexto, sino formar parte de su manera de lidiar con lo que queda fuera de su control. En su relato, cuando trabajaron en un espacio más amplio “*fue un caos*” y por eso prefiere las técnicas y propuestas que sean posibles de desarrollar en el aula, que le resulta un marco mucho más acotado y seguro. Aunque muestra intenciones de resolver las dificultades, como “*pedir el salón de actos*” o “*cambiar de aula*”, en general las dificultades que encuentra -“*el salón de actos se utiliza para otras actividades*” o “*en el cambio de aula se pierde mucho tiempo, es complicado trasladarse*”-, hacen que desista de la idea. Si bien considera que “*el ámbito ayuda mucho*” no puede hacer de lo dado algo con posibilidades a explorar, sino que lo entiende como un límite que hay que aceptar, imaginando que si otros logran cosas distintas es porque tuvieron condiciones más favorables: “*a veces depende de los grupos como son, es un grupo menos numeroso, no tenemos los mismos días de clase, por ahí tuvo más clases...*” construyendo un largo listado de límites que se cierran en torno a sus opciones.

Una de las pocas opciones que Diana encuentra para flexibilizar el aula y ampliar sus límites es el uso del celular¹⁸, que permite acceder a las consignas de trabajo a quién no llega a ver lo que se proyecta en el pizarrón, dado que para ella la opción de cambiar alumnos de lugar es solamente para controlar la disciplina.

Es interesante contrastar su vivencia del espacio físico con la imagen que Libedinsky (2018) presenta cuando habla de “las aulas de la innovación” (28), que en este caso asociaremos a las que promueven la creatividad:

¹⁸ En este caso mencionamos el celular como el que permite ampliar los límites del aula. Haremos un análisis más detallado de su uso en las clases en el capítulo sobre Materiales.

encontramos nuevas formas de diseñarlas y ambientarlas pensando en quienes las habitan, [...] nuevas formas de emplear y compartir los espacios físicos y complementarlos con los virtuales, nuevas maneras de manejar los tiempos, nuevos modos de interacción entre las personas. Encontramos aulas que no representan encierro sino, por el contrario, un lugar y una oportunidad para concentrarse, para enseñar y para aprender. (28-29)

El aula de Diana se erige como límite que impone reglas inamovibles, aún cuando desde su deseo quisiera ir más allá.

3.3. Las paredes del aula: el “espacio dispuesto”. El aula al terminar la clase

En un análisis del espacio físico abordamos en primer lugar el “componente más duro, el arquitectónico, [...] el edificio en sus partes más duras, [...] aquellos aspectos que no podemos modificar quienes usamos el espacio” (Augustowsky, 2010: 15). Hemos visto que aún en su rigidez, existen posibilidades de flexibilizarlo, repensarlo, habitarlo. Sin embargo, en este recorrido no hemos agotado aún los componentes del aula, ya que existe también “el espacio dispuesto, el espacio que pueden modificar quienes usan el espacio escolar” (Augustowsky, 2010: 16), aquello que está desplegado sobre las paredes generando un ambiente visual que muestra el trabajo en progreso y que puede ser un importante estímulo para la creatividad (Addison et al., 2010, citados por Davies et al., 2013).

Un recorrido por el espacio dispuesto en el aula de Mariana nos presenta en un primer momento, paredes que exhiben algunos carteles con textos en inglés y otros afiches con información de diferentes décadas del siglo XX, una cruz en el frente del aula, arriba del pizarrón -la escuela es confesional- y una mariposa de papel y una guirnalda pegadas sobre el mismo. Se percibe la sumatoria de diversas intervenciones, que dejan rastros sin demasiada coordinación, generando un estímulo visual ecléctico y poco vinculado a la asignatura.

Por el contrario, en el aula de Diana, las paredes presentan diseños geométricos realizados con cinta de papel que abarcan casi la totalidad de dos de ellas, mostrando una producción artística de gran tamaño “hecha por otros” que coincide con el contenido que se trabaja en las clases observadas. El estímulo visual es apropiado incluso para la tarea a realizar pero no se incorpora como referencia visual en las explicaciones sobre el tema, aún cuando se proyectan numerosos ejemplos de lo que se espera que los alumnos produzcan. El espacio dispuesto está ahí, pero no se ve, no se tiene en cuenta. Si lo arquitectónico se

presenta estático e inamovible para Diana, también es invisible el espacio más blando (Augustowsky, 2010) que podría incorporar o modificar.

A lo largo de las clases, en el aula de Mariana las paredes se convierten con naturalidad en soportes posibles para pegar la tela o el papel en el que se realiza el trabajo. Se transforman en espacios para mostrar tanto el proceso de producción como su resultado, lo cual reconocemos como buen estímulo para la creatividad. La diversidad de imágenes, trazos, tamaños, elecciones en la producción, dan cuenta de múltiples posibilidades en la resolución de consignas y en los resultados, se pueden seguir los procesos y observar los productos: todos diversos. Para trabajar sobre las paredes, estas se cubren evitando que se manchen con pintura o limpiando inmediatamente si esto sucede.

Imagen 3. Trabajo en proceso sobre la pared protegida con papel de diario



Fuente: fotografía tomada por la profesora en su clase

No quedarán otras huellas de la actividad que no sean los trabajos en proceso o finalizados, conviviendo con los materiales de otras clases si es necesario.

Las paredes como parte del espacio escolar tienen como rara condición su escaso tratamiento y por lo tanto escasa prescripción, y como virtud principal sus múltiples posibilidades para ser modificadas, reinventadas. Éstas pueden ser empleadas para reproducirse a sí mismas o para ampliar los horizontes de la escuela y establecer un diálogo enriquecedor entre la cultura escolar y otros mundos. (Augustowsky, 2003: 57)

Mariana las entiende como una ampliación de los horizontes, mientras para Diana una pared representa solamente una pared.

Libedinsky (2018) juega con la imagen del espacio físico como “lenguaje corporal” subrayando que “posee sus valores y mensajes claves aún en ausencia de las personas que lo ocupan” (29). ¿Podríamos pensar de esta manera las aulas que observamos? ¿Podríamos leer su “lenguaje corporal”? Una de ellas se transforma a lo largo de las clases, muestra lo que sucede, da cuenta de los riesgos que se asumen en la tarea, de los obstáculos, de la ambigüedad como parte del proceso creativo (Sternberg, 2006). El espacio se modifica, es flexible, se ensucia, se limpia, se ordena. Cuando termina la hora los alumnos buscan pala y escoba y barren, limpian las manchas del piso, ordenan, acomodan los bancos que vuelven a “su lugar” y la clase vuelve a presentar su fisonomía habitual, ya que

la actividad de *poner en orden* ocupa un lugar central en el mantenimiento de la habitabilidad del espacio. El objetivo de las rutinas propias del poner en orden es el de reponer las cosas en condiciones óptimas para su reutilización. Es una actividad incesante en la medida en que el simple uso del espacio tiende a deshacer ese orden que constantemente tiene que ser reestablecido. (Giglia, 2012: 33, el destacado en el original)

El aparente desorden producido vuelve a la situación de orden previo mostrando que se lo habita. El “lenguaje corporal” del aula de Mariana nos muestra que “no hay cuerpos totalmente silenciosos. Hay cuerpos que colonizan un tiempo y un espacio, que lo hacen propio, que construyen un mundo, se lo apropian, hacen su mundo” (Armella y Dafunchio, 2015: 1093).

El concepto de “habitar” que hemos desplegado en este capítulo resulta clave para presentar las características que asociamos a lo creativo: cuando encontramos que hay pensamiento divergente como respuesta novedosa, ingeniosa y adaptativa a las situaciones reales, cuando observamos cierta ruptura de las convenciones, cuando vemos diferentes vías para hacer las cosas, cuando somos testigos de que se ha logrado “establecer [en el espacio] un orden propio” (Giglia, 2012: 13), podemos concluir que en ese contexto hay posibilidades de ser creativo.

3.4. El tiempo

Otra de las dimensiones que atraviesan a la escuela es el tiempo. El tiempo dividido en horas para cada materia, en bimestres, trimestres o cuatrimestres, en cursos escolares, en año lectivo y vacaciones, en tiempos de trabajo y tiempos de juego diferenciados,

claramente estipulados, ordenados y secuenciados. Es quizás, -y más aún que el espacio-, lo más rígido del ordenamiento escolar. Pero si el tiempo escolar presenta este ordenamiento y estructura a la que, de alguna manera hay que adaptarse, el tiempo interno del aula, el uso que de él hacen alumnos y docentes, parece estar más librado a las decisiones de quién conduce. ¿Cuánto tiempo toma o se le adjudica a cada tema?, ¿cómo se organizan los tiempos dentro de la clase? Este aspecto parece un poco más blando, más flexible. Y mucho más diversa y personal aún será la vivencia del tiempo de cada uno de sus integrantes. Gimeno Sacristán (2008) distingue muy bien estas dos formas del tiempo.

El tiempo es físico y vivencia. La planificación y gestión de la educación se hace desde la perspectiva física del tiempo; la realidad de los resultados de la misma -nos referimos a los que son realmente las huellas de los aprendizajes que permanecen- no podrían ser entendidos si no vemos al tiempo de la educación como vivencia. (Gimeno Sacristán, 2008: 11)

En el tiempo de la “hora de clase” de Diana y de Mariana, hay decisiones que tomar, hay posibilidades para elegir, hay margen para crear. ¿Las hay?

Diana ha decidido que su “*metodología [es] que el trabajo siempre tiene las dos clases, salvo algunos que llevan más tiempo pero generalmente todos tienen dos clases de trabajar [...] y lo tienen que entregar en la otra.*” (Entrevista a Diana).

Como el tiempo no se puede estirar, como reacción en ocasiones comprimimos la actividad para llenarlo.[...] No es la necesidad de tiempo que requiere la comprensión de un razonamiento lo que gobierna el tiempo para su entendimiento, sino que el tiempo que se le asigna es lo que obliga a un ritmo de su aprendizaje. (ob. cit.: 30)

Si, siguiendo esta observación de Gimeno Sacristán, analizamos la decisión de Diana, podemos suponer que cuando a cada propuesta se le asignan dos clases implica que hay que elegir consignas y actividades que no superen ese lapso de tiempo. ¿Cómo podemos esperar que aparezcan diferentes momentos del proceso creativo como aquellos de fluencia en los que se generan un gran número de ideas o la flexibilidad para producir una gran variedad de ellas por ejemplo? ¿Cómo se puede mirar el problema o la situación desde diferentes puntos de vista, y probar varios caminos para resolverlo si todo tiene que suceder en *dos clases*? Y sobre todo cuando *siempre* tiene que suceder en dos clases... Es “la “cantidad” o extensión del tiempo educativo, [el] [...] criterio que se utilizará para juzgar y valorar las actividades [y] las estrategias metodológicas” (Gimeno Sacristán, 2008: 33-34), en lugar de que la propuesta o la resolución creativa sean las que lo determinan.

Por el contrario, el tiempo que Mariana asigna a cada propuesta no es tan claro cuando comienza la actividad. Parece seguir los ritmos impuestos por el grupo, por el proceso, esperando a ver cómo se desarrolla. En algún momento del trabajo anuncia cuantas clases quedan para terminarlo y se la puede ver pidiendo una y otra vez a algunos alumnos producciones aún no terminadas ni entregadas. ¿Está acompañando el proceso personal de cada uno de esta manera? Si el tiempo es un medio de orientación (Elías 1989), ¿está ofreciendo suficiente o poca orientación a sus alumnos?

Claro está, no existen estándares fijos y universales para todos los aprendices en lo que se refiere a los tiempos necesarios para sujetos con diferentes capacidades, motivaciones, hábitos de trabajo, experiencias previas e idiosincrasia personal. En sentido estricto, el tiempo de aprendizaje es peculiar de cada sujeto. (Gimeno Sacristán, 2008: 75)

Por este motivo y a la luz del desarrollo creativo, recordando que la flexibilidad en el manejo del tiempo parece ser una condición esencial de un ambiente que lo favorezca (Addison et al., 2010; Burnard, Craft, y Cremin, 2006; Comisión Europea, 2009; Halsey et al., 2006; Jeffrey, 2006 citados por Davies et al., 2013: 86) podemos entender que, aunque no tenga una estructura tan clara, la manera en que Mariana maneja el tiempo es más favorable para la creatividad que la rígida estructura de *dos clases por trabajo* de Diana. Si “el tiempo se experimenta como una fuerza enigmática que nos coacciona” (Elías, 1989: 31), encontramos que se puede aceptar y reforzar esta coacción externa entendiéndose como irremediable o se pueden encontrar fisuras de posibilidad.

El tiempo se muestra en el orden que se sigue en un acontecer, en una sucesión de acontecimientos y episodios. Ese acontecer en unos casos es natural e inexorable porque no depende de nuestra voluntad (el día y la noche). En otros casos se trata de secuencias también naturales, pero vistas a través de un orden puesto por nosotros. Finalmente, vemos secuencias cuyo proceso y nombre son creaciones puramente nuestras, o son culturales y nosotros las asumimos. [...] Existen órdenes naturales y órdenes creados. A veces ambos pueden parecer inevitables, pero en educación la mayoría son inventados, aunque se vean como naturales. (Gimeno Sacristán, 2008: 31)

Parte de esta vivencia y manejo del tiempo de clases se evidencia en cómo Mariana va encontrando estrategias para “*organizarnos para empezar, continuar y después antes de que termine el recreo limpiar todo*”, mientras Diana prefiere no cambiar de lugar de trabajo porque “*en el cambio de aula se pierde mucho tiempo*”. Podríamos acuñar las categorías de tiempo-posibilidad y tiempo-restricción que parecen asociadas a una manera similar de vivir o habitar el espacio. Tiempo como “medio para orientarse en el mundo social y para

regular la convivencia humana.” (Elías, 1989: 12), tiempo- horario que “por sí solo y por la regularidad que impone en las instituciones tiene un importante valor regulador de los individuos y de las relaciones entre ellos.” (Gimeno Sacristán, 2008: 17).

En cuanto al tiempo-cronos, algunos horarios de clase se perciben más favorables que otros: a la mañana los alumnos “*están más dormidos*”, aseguran ambas docentes, aunque Diana lo prefiere porque “*siempre me resultan más ordenados los del primer turno*”. Coinciden en que “*las mejores producciones las hacen los que están a media mañana, casi llegando al mediodía*” y que “*el mejor horario es el de media mañana, o a partir de las nueve*” y que a la tarde los alumnos “*están más cansados*”. El paso del tiempo a lo largo de la jornada escolar va dando cuenta de que “los alumnos son, antes que nada, cuerpos que sienten, cuerpos sometidos a un trabajo, a un desgaste, a un espacio y a un tiempo; el calendario o el horario escolar es algo que hay que superar, aunque se llegue sin aliento a la meta.” (Gimeno Sacristán, 2008: 34).

Hemos observado y analizado hasta aquí cómo se vive y qué se elige hacer con este espacio y este tiempo, dados o contruidos, limitantes o posibilitadores, que forman parte de las oportunidades creativas que brinda un ambiente a quienes están en situación de enseñanza y aprendizaje. Espacio y tiempo marcados por la percepción de posibilidad de desarrollo, libertad, riesgo, margen de acción (Ivcevic, 2009; Amabile, 1983, 1996; Sternberg, 2006).

Si hasta hace algunas décadas a cada fracción de tiempo le correspondía una determinada tarea que todos los estudiantes realizaban a la vez, hoy encontramos la coexistencia de múltiples – y diversas – operaciones en simultáneo. Así, el orden cronológico y progresivo da paso a la multifuncionalidad que supone la red. Los estudiantes circulan por el espacio/tiempo del aula-red. Algunos salen y vuelven a entrar. Conversan con sus compañeros, miran hacia atrás, hacia el costado. Descansan sobre sus bancos. Miran sus celulares, se los prestan o intercambian. Escuchan música. Comparten en Facebook algo que pasó en la clase o en ella socializan algo que se publicó en el espacio virtual. El docente – entre el espacio y el tiempo de su clase – intenta continuar con su propuesta. La bidireccionalidad estalla y el centro pierde su centralidad: las direcciones son múltiples, los focos de atención diversos. Son pocos o esporádicos los momentos de atención dirigida colectivamente hacia un mismo punto.” (Armella y Dafuncho, 2015: 1090)

Los procesos de creatividad consisten en “un sistema que implica a una persona que da forma o diseña su ambiente transformando problemas básicos en salidas fructíferas facilitadas por un ambiente estimulante” (Taylor, 1973, citado por Corbalán Berná, 2008: 14). Frente a los obstáculos y los límites y aunque la creatividad requiere como punto de

partida del descubrimiento o conciencia de una necesidad o problema (Durán et al., 2013), ese registro por sí solo no es suficiente sino la decisión de asumir los riesgos necesarios para resolverlos (Kuo, 2011). Y es Mariana quien genera un ambiente estimulante y lleno de posibilidades mientras Diana entiende que frente a lo que recibe sólo puede resignarse aún cuando quisiera hacer las cosas de otra manera.

Se ha insistido en la importancia que tiene el docente mostrando a los estudiantes una y otra vez cómo ser creativos, imaginando diferentes puntos de vista y posibilidades (Pecleanu y Tudorie, 2015), construyendo ambientes creativos e incorporando la creatividad como valor cultural (Klimenko, 2008). Al mismo tiempo se reconoce que “un ambiente propicio no solamente beneficiará a los estudiantes, sino también a los docentes en su intento de fomentar el potencial creativo de sus alumnos” (Cachia y Ferrari, 2010: 53, traducción propia). Si el espacio y el tiempo se habitan o se soportan, si presentan únicamente restricciones o se perciben como posibilidad, viendo cómo se resuelven las limitaciones parece posible inferir cuál de los dos contextos puede proporcionar mayores posibilidades de desarrollo creativo a los estudiantes y mejor posibilidad de despliegue a sus docentes. Y al mismo tiempo nos permite preguntarnos ¿qué opciones se tomarán frente a la disponibilidad y elección de los materiales de trabajo en las clases de Plástica Visual?, ¿cuál será su incidencia?, ¿qué nuevas facetas podrán surgir en nuestro recorrido si miramos los elementos de trabajo?

CAPÍTULO 4

MATERIALES

“¿Cómo puedo trabajar dentro de ciertos límites, y, a la vez, trascenderlos? ¿Qué criterios tiene que cumplir la obra? [...] la creatividad se beneficia de las limitaciones de libertad.”

(Elliot Eisner, 2002: 49).

4.1. Los materiales para trabajar en clase

En las Artes Visuales la disponibilidad de materiales para producir trabajos es un factor central. Si bien “el pensamiento creativo se da y responde en base a una necesidad” (Durán et al., 2013: 14) la “materialidad” es inherente a la producción en las Artes Plásticas y por tanto algunos recursos son necesarios. Los usos y costumbres muestran que en algunas escuelas el material lo provee la institución, en otras el docente recolecta y administra lo que cada alumno trae y en una tercera modalidad los estudiantes tienen sus materiales y los usan según la propuesta pedagógica. En esta última manera de organizarse la disponibilidad, variedad y calidad de los materiales de trabajo (esenciales a esta asignatura) dependen de cada alumno y de cómo el profesor sugiere resolver las falencias. A veces esos “equipos de materiales” son los mismos para todas las clases mientras que en otras ocasiones el docente los pide con antelación a las jornadas en que desarrollarán determinadas técnicas. En algunas escuelas las propuestas se eligen en consonancia con la disponibilidad de recursos de la comunidad (como sucede con la pintura de murales de Mariana que desarrollaremos más adelante) y en otras situaciones de acuerdo a las técnicas que el profesor prefiere trabajar en clase. En las aulas observadas, vemos que los alumnos cuentan con un equipo básico de materiales de su propiedad que administran ellos mismos, pero que frente a determinadas consignas de trabajo se solicitan algunos diferentes (telas en el caso de Mariana) o de mejor calidad o mayor especificidad (como el *marcador negro finito* que reclama Diana).

En la clase de Mariana las consignas incluyen soportes para pintar específicos para la propuesta: se necesitan telas de mediano a gran formato, de un tamaño que se aproxime a 100 cm x 70 cm (el tamaño del papel afiche que ella usa como referencia) como superficie

para realizar el trabajo y la profesora los pide con anticipación. Los estudiantes consultan sobre los tipos de tela posibles.

Alumno: “¿Sí o sí tienen que ser en tela?”

Alumna: “¿Después nos lo podemos quedar?”

Mariana: “¡Sí! Es tuya.”

Alumna: “¿Podemos hacer en bastidor?”

Mariana: “Sí, pero tiene que ser grandecito, va a ser caro...”

Alumna: “¡Pero se puede armar!”

Algunos alumnos preguntan por otros materiales.

Mariana menciona varias opciones posibles de telas: “También tenemos lienzo, hay fino y grueso, friselina es la más económica, hay gruesa y finita. Tienen que traer acrílicos.”

Los alumnos preguntan por los precios de los diferentes soportes, evaluando de esta manera la accesibilidad de los recursos y de sus ideas mientras Mariana vuelve a indicar el tamaño de la tela en que espera que trabajen y explica cómo prepararla o imprimarla¹⁹ para poder pintar sobre ella. Si bien hay exigencias comunes -telas de gran tamaño y acrílicos para pintar-, hay algún margen para la elección personal en la decisión de usar la tela sola o ya montada en bastidor y en las características de cada una, que pueden adaptarse a diferentes intereses, costos o disponibilidad del material (liencillo fino, grueso, friselina, tela preparada sobre bastidor). Y aunque se abren algunas posibilidades de elección se espera que todos traigan lo básico para trabajar: no tener con qué hacerlo no es una opción posible.

Alumno: “¿Lo tenemos que traer para hacer acá?”

Mariana: “La semana que viene empezamos acá, tienen que traer las cosas. ¡No vengan sin los materiales!”

Alumna: “¿Podemos hacer más grande?”

Mariana: “¡Sí me encantaría!”

Alumna: “Igual lo voy a hacer chiquito.”

Este diálogo, casi como un pensamiento privado hecho en voz alta, nos muestra este ida y vuelta de las decisiones, entre el entusiasmo por el desafío de hacer algo grande y la zona segura del tamaño conocido o aparentemente más sencillo, y quién sabe qué otros pros y contras más que se ponen en juego en cada decisión, en cada evaluación de alternativas.

En la clase de Diana los alumnos dibujarán o pintarán con marcadores en las seis caras de un cubo -en su desarrollo bidimensional antes de armarlo-, y se escuchan otro tipo

¹⁹ Imprimación: proceso que se hace a una superficie para que esté en condiciones de ser pintada, es decir para convertirse en un soporte pictórico.

de diálogos. Diana presenta la consigna diciendo que *“en este caso se va a evaluar prolijidad y precisión. Van a trabajar con un cubo de 10 cm x 10 cm de lado. Como las caras no son grandes pueden hacer algo de precisión”*. Explica minuciosamente *“cómo se hace”* mostrando ejemplos en blanco y negro y en color y desarrollando exactamente cómo se llega al resultado que muestra en los ejemplos, aclarando que *“si lo hacen en color, que todas las caras sean en color.”* La mayor parte de los alumnos tienen los materiales para trabajar, que algunos comparten.

Diana: *“Les sugiero que primero dibujen todo y recién después pinten para que no se les borra.”*

Alumno: *“¿Puede ser todo en lápiz?, porque con marcador soy muy desprolijo.”*

Diana: *“No, no puede ser todo en lápiz negro, puede ser sólo en lápiz de color o marcador. Puede ser todo en microfibra o marcador **nuevo negro.**”*

En este caso las alternativas están más restringidas, los márgenes de elección son más estrechos. El objetivo es claro: la precisión, la prolijidad, cierta uniformidad, el seguimiento “correcto” de los pasos para realizarlo. Diana es clara cuando menciona los materiales que según su criterio darán ese resultado esperado. Mientras recorre el aula acercándose a cada alumno indica a uno de ellos que *“ese marcador es un poco grueso”* y vuelve a dar una explicación sobre la precisión. *“Están trabajando demasiado rápido, prefiero que lo hagan lento y con más precisión. No todos trajeron los marcadores adecuados, algunos son muy gruesos y eso me ‘saca’²⁰”* comenta en voz baja...

Diana plantea pocas opciones para la realización del trabajo: cubo dibujado en papel con el tamaño de las caras bien estipulado, -cómo plantarlo en la hoja también fue indicado- que debe realizarse con marcador negro fino y *nuevo*, o lápices de colores -sólo si el trabajo en todas las caras es de color-, y si no, Diana *“se saca”*. Como algunos alumnos no tienen todos los materiales que necesitan surgen diferentes alternativas de solución: quién no tiene la hoja de papel no trabaja, el que es *“desprolijo con el marcador”* hará su trabajo con una perspectiva poco favorable del resultado y aquel que no tiene marcador negro recorre el aula buscando un marcador gris, con el riesgo potencial de “sacar” a la profesora. Podría argumentarse, como ya hemos hecho, que la necesidad o la aparición de un problema son el punto de inicio del pensamiento creativo (Durán et al., 2013) y que estas restricciones dan pie a este desarrollo. Sin embargo, la única respuesta “no, no se puede usar” (en este caso el lápiz negro), coarta una serie de opciones interesantes que podrían

²⁰ “Sacar” en este caso es parte de la expresión popular “sacar de quicio”: Exasperar, hacer perder el tino. (Diccionario de la RAE. <https://dle.rae.es/quicio> 7/6/2020)

surgir si cada uno tuviera posibilidades de resolver más creativamente sus dificultades, ¿Cuál es la razón por la que el lápiz está “prohibido”?, ¿no aportaría un estimulante reto conceptual y técnico explicitarlo?, ¿se podría utilizar una birome, asimilando sus resultados al del marcador negro?, ¿y si se plegara la hoja haciendo marcas que reemplacen el trazo?, ¿cuántas otras variantes podrían surgir si la propuesta fuera algo más elástica?, ¿o si las razones fueran restricciones desafiantes? Sin menospreciar el esfuerzo que significa ceñirse a la propuesta tal cual está presentada y que puede ser de por sí nutritivo, tomamos la distinción de Brailovsky (2019) que distingue “entre el “esfuerzo fecundo” (dirigido a un fin que interesa al educando) y el “esfuerzo estéril” (desligado de cualquier actividad que motivara el interés del escolar)” (47), poniéndonos de frente a la pregunta sobre cuán fecundo o estéril es el que aquí se plantea. ¿Es esta insistencia en la prolijidad parte de los saberes propios del campo?, ¿hay una búsqueda de destreza en el uso de las herramientas?, ¿responde únicamente a las necesidades personales de la docente de “no sacarse” o de mantener el control sobre los resultados? Hemos afirmado en más de una oportunidad que el comportamiento creativo puede entrenarse, y que el contexto es uno de los componentes que permiten o bloquean esa posibilidad. En consonancia sostenemos que cuando se alienta la resolución de dificultades de manera diversa, personal, múltiple, divergente se genera un terreno más fecundo no sólo para la creatividad sino también para el esfuerzo que este entrenamiento implica. Dice Eisner (2016) que lo que las artes aportan al resto de las asignaturas es la flexibilidad en el objetivo del trabajo y en el recorrido que se hace hasta alcanzarlo, mostrando un importante ejercicio de la indagación en el proceso de resolver los problemas que se presentan. Tanto la restricción como generadora de entrenamiento técnico como la variedad de opciones como proceso de indagación creativo pueden tener sus momentos, aunque lo que arroja una sombra de sospecha sobre el enfoque de la docente es la respuesta “*no se puede*” sin una justificación ulterior que podría darle sentido. En esta situación la perspectiva de una sola resolución *correcta* de la propuesta dificulta los procesos de pensamiento flexible y divergente e incluso en algunos casos conduce a la inactividad.

A lo largo de las clases surgen una y otra vez situaciones en las que los alumnos no tienen los materiales que necesitan y las soluciones son diversas. En primer lugar, es el docente quien parece ser el “repositorio natural” de todo aquello que se necesita y no se posee: reglas, marcadores, lápices, pinceles... En otras situaciones serán los compañeros quienes, a veces con reticencias, prestarán una hoja de papel o alguna pintura o marcador. Y en otras instancias, -y solamente en la clase de Mariana- los alumnos encuentran

soluciones “no convencionales” a las dificultades, mostrando que en un espacio en el que la creatividad se alienta con actitudes permanentes, esta fluye cuando se trata de resolver problemas. Son las personas creativas quienes pueden tener miradas alternativas sobre la realidad, recurrir a un pensamiento que asocie lógica e imaginación, animarse a romper convenciones y confiar en sus ideas (Craft, 2001), pero todas estas capacidades deben tener posibilidad de suceder, deben ser alentadas. Cuando a la hora de trabajar hay quienes no tienen el soporte pedido, el problema se resuelve imprimando papel de diario y pintando sobre él o buscando una caja de cartón en el kiosco y preparándola como superficie para trabajar.

Imagen 4. Trabajo en proceso: pintura sobre papel de diario



Fuente: fotografía tomada por la profesora en su clase

Aunque Mariana insiste frecuentemente en la importancia de tener los materiales, encuentra alternativas novedosas cada vez que falta algo. De esta manera muestra un estilo de resolución de dificultades que sus alumnos tomarán como propio cuando, por ejemplo, frente a la falta de pinceles un estudiante decide pintar con los dedos, si falta un recipiente para lavar los pinceles los alumnos cortan una botella de plástico e improvisan un vaso o usan la tapa de un recipiente plástico como paleta. Van resolviendo los problemas: la ausencia de recursos genera otras búsquedas dando espacio a la exploración, las restricciones promueven la mirada creativa y aparece, cuando se lo permite, “el

pensamiento divergente [como] respuesta novedosa, ingeniosa y adaptativa a una situación real.” (Tristán López y Mendoza González, 2016: 166). Es muy interesante cómo en estos casos concretos, la metáfora de tomar algo de poco valor y revalorizarlo o “comprar bajo y vender alto” de Sternberg (2006), toma cuerpo material mostrando que, si los estudiantes pueden hacerlo en forma concreta con sus materiales escolares, tienen más posibilidades de hacerlo también en el mundo de las ideas. Se puede resolver el problema, lograr resultados, conseguir lo esperado, viendo de una manera nueva lo que hay alrededor (Durán et al., 2013), y esta mirada nueva no es otra cosa que pensamiento creativo. Si bien Mariana no es indiferente a la escasez de materiales e insiste en la importancia de tenerlos, frecuentemente presta los propios y su cartuchera resulta un recurso alternativo con el que sus alumnos ya cuentan. Pero como son limitados tienen que recurrir a estas soluciones menos ortodoxas, comenzando por descubrir el problema para poder encontrar la solución. Nunca la falta de materiales detiene el proceso de producción.

Alumna 1: *Trae agua*

Alumna 2: *¿en qué?*

Mariana: *Tenés que resolver.*

Y los estudiantes parecen dispuestos a hacerlo. “La enseñanza para la creatividad puede ser muy efectiva en lo que concierne a mejorar el pensamiento divergente, la resolución de problemas, y lo que es más importante, a identificar problemas, combinar conceptos y generar ideas” (Pecheanu y Tudorie, 2015: 1524). Mariana, en situaciones sencillas y cotidianas como las que traemos aquí, pide a sus estudiantes que, además de resolver las consignas de la clase, tengan compromiso con los resultados, con el trabajo individual y grupal, sean independientes en pensamiento y acción dando lugar y fomentando así características de las personas creativas (Brolin, 1992 en Craft, 2001; Spendlove, 2008). Desde esta postura permite que aflore la *pequeña-creatividad*, aquella que aparece más frecuentemente en la escuela como habilidad para solucionar problemas y adaptarse a los cambios (Spendlove, 2008).

La elección de los materiales de trabajo por parte del profesor también evidencia lo confiado que se siente frente al “caos” que pueda generarse con el movimiento, la suciedad y el comportamiento de los alumnos. Se puede experimentar con ellos a pesar de los potenciales riesgos como decide Mariana, o se espera a que las condiciones sean hipotéticamente mejores en un futuro ideal según Diana. Se pueden proponer materiales por sus cualidades, características o posibilidades -telas sin una medida obligatoria, cubo con

una medida dada que “entra en la hoja”-, o se pueden mostrar multiplicidad de opciones para que los alumnos sean quienes elijan con qué trabajar.

Que ellos puedan explorar también y que no lo vean solamente como de una materia. Entonces mi expectativa es investigar, que ellos puedan investigar distintos materiales mucho más allá de la planificación, de todo lo que tenemos que enseñar. El proceso me gusta más que el tema en sí en general. (Entrevista a Mariana)

La búsqueda de un proceso rico de experimentación de materiales y técnicas nuevas para los alumnos conlleva riesgos y dificultades: “es un caos porque es manejar el yeso, el alambre; todos esos materiales no están acostumbrados”, reconoce Mariana, pero lejos de que eso se convierta en un obstáculo se presenta como un reto a enfrentar.

Les hablo, pueden trabajar yeso, retak, madera, cartón, etc. y cada uno lo elige. Hay algunos que por una cuestión económica me dicen yo voy a trabajar esto o puedo trabajar lo otro y yo no tengo problema pero sí que puedan experimentar. Y a la vez que van experimentando, por ahí alguien trajo el cartón o trajo el retak y le gusta, les pregunto ¿qué materiales elegiste, cómo trabajaste, qué hiciste? De hecho lo importante fue la investigación más que lo que hicieron ellos. Hubo muchos que trabajaron con el yeso que fue el primero que yo había pedido y después vino otro grupo que trabajó con el retak. A unos les costó más el armado, en cambio el retak es más noble a la hora de trabajarlo, es diferente. (Entrevista a Mariana)

El “caos” puede ser parte inherente del proceso creativo donde no hay una sola respuesta posible frente a la propuesta o puede ser algo que hay que evitar a toda costa para mantenerse dentro de una zona segura de trabajo. No sólo en el relato de Mariana aparecen diversos materiales sino que esto está avalado por piezas realizadas por sus alumnos en yeso o cartapesta, móviles, esculturas colgantes realizadas en varios materiales e instalaciones que están expuestas en la entrada del aula.

La disponibilidad de materiales es esencial tanto para el desarrollo de las artes visuales como para el de la creatividad (Davies et al., 2013) y en las aulas observadas los alumnos parecen tener una idea clara de qué se espera que traigan a la clase: acrílicos, pinceles, paleta, etc. y en general lo hacen. En algunas oportunidades se prestan materiales entre ellos y en otros resuelven la faltante como hemos relatado, poniendo en juego en mayor o menor medida un pensamiento divergente. Los materiales se presentan como una de las condiciones básicas de posibilidad de la asignatura. “Lo que más me cuesta o lo más frustrante cuando doy clases es el tema de los materiales porque me gustaría ahondar más en lo que es el arte” dice Mariana describiendo las dificultades para hacer técnicas como

grabado o pintura en caballete. Pero no son los materiales en sí los que permiten actividades más flexibles y diversas o más uniformes y controladas, sino la decisión acerca de qué hacer con ellos. Diana también menciona que no puede hacer grabado en los cursos de Secundaria Básica pero sus razones son otras.

Grabado, también puedo hacer, aunque sea sencillo, con un rodillito y con témpera [...] [con] chicos más grandes que pueden esperar más el turno [como en Secundario Superior]. Los chicos de primero son muy ansiosos, quieren hacerlo todo. De hecho cuando hemos trabajado con cartón corrugado no aguantan ni que yo termine de cortar y separar para distribuir. Tienen [...] más ganas de trabajar y son más atropellados. Entonces si estaríamos (sic) trabajando con rodillos y demás no me los veo haciendo una cola esperando, se colarían (sic), estarían viendo de qué manera. Entonces hay que adaptar lamentablemente técnicas que no hacen, que no pueden experimentar. Trabajos con arcilla, me encantaría, modelado no pueden. Podría hacerlo con plastilina porque el modelado daría lo mismo. Por ahí el año que viene lo implemento [...]. Hacen cosas preciosas, pero los más grandes ahora que están un poco más zafados [...] por ahí hacen guerra de plastilina, tiran, entonces es más difícil de controlar. Los chicos son más cuidadosos, los más chiquitos, así que me parece que por ahí el año que viene, que me faltó eso de darles, porque a los chicos les gusta trabajar en tres dimensiones. Obviamente que en el programa tenemos libertad de cátedra y nosotros podemos adaptarlo como queremos. (Entrevista a Diana).

Ella va y viene entre sus deseos de experimentar con técnicas que considera valiosas para sus estudiantes y el miedo a perder el control. No es la única vez que menciona que si se dieran otras condiciones, lo haría “por ahí el año que viene”, aunque podemos suponer que llegado ese momento otro riesgo amenazaría el orden general..., “no todas las personas son igualmente creativas, por cuanto existen distintos niveles de decisión. En este juego de la inversión, unos arriesgan más y otros menos” (de la Torre y Violant, 2003: 1). Mariana arriesga caos para ganar pensamiento divergente y generar un ambiente propicio para la experimentación, mientras que Diana no está dispuesta a eso por ahora.

Unos párrafos atrás decíamos que los materiales parecen ser una de las condiciones básicas de posibilidad de la asignatura. En este punto del recorrido podemos preguntarnos si esto es tan así. Lo que vamos encontrando es que más allá de la existencia de algún tipo de elemento básico, lo necesario es la decisión de hacer propuestas creativas que den lugar a la sorpresa, la indagación, la frustración, la vuelta a empezar, a rumbos inesperados, al riesgo de lo no controlado. Y la creatividad será también para los alumnos una decisión que se puede tomar si el ambiente lo favorece o al menos lo permite. En este contexto, si tenemos en cuenta el Modelo de las cuatro C de Kaufmann y Beghetto (2009), tiene más posibilidades de desarrollo la “mini-creatividad”, o “creación propia que tiene significado y

es satisfactoria para la persona que la produce o experimenta, sin pretender volverse un producto innovador o revolucionario” (Tristán López y González Mendoza, 2016: 156-157) y también se pueden generar experiencias de “pequeña-creatividad”, aquella “que se desarrolla y pone en juego en la vida cotidiana y que puede implicar un valor para otras personas, de tal modo que otros pueden encontrar significado o satisfacción en el producto obtenido, reconociéndole cualidades de creatividad” (ob.cit.: 157). Será una y otra vez el docente quien abra el juego para que esto suceda en su clase o ponga más dificultades para ello. Los estudiantes de Mariana tienen muchas más posibilidades de “generar alternativas a partir de una información dada poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados. (Guilford, 1971)” (en Esquivias Serrano, 2004: 4), que los de Diana, que pauta cada uno de los movimientos, decisiones y resultados. Si los estudiantes entienden que ser creativos es una posibilidad valorada y no castigada estarán mucho más dispuestos a correr esos riesgos (Sternberg, 2006: 90, traducción propia). Y es claro en estas clases con quién pueden ser más creativos y con quién no tanto. Los materiales pueden ser impulsores de tipos de actividad que relacionamos con la creatividad, los materiales están ahí silenciosos pero nos hablan de muchas cosas. Uno de los que genera con su presencia un discurso es “la carpeta N° 6”.

4.2. “La carpeta N° 6”

Un elemento casi “omnipresente” en las clases de Artes Visuales, al menos en la provincia de Buenos Aires (aunque nuestra experiencia nos muestra que aparece también en un contexto más amplio) es la “carpeta de arte”, uno de los dispositivos vinculados al arte (escolar) casi naturalmente. Esta consiste en una carpeta de trabajos de una medida estándar -35 cm x 50 cm-, la “N° 6”, con hojas de dibujo -blancas casi únicamente-, del mismo tamaño, que forma parte del equipo básico con que se cuenta en general en las clases de Plástica Visual²¹. En este tamaño estándar se venden las hojas de papel canson para uso escolar. “Distintos objetos han estado siempre presentes en la vida cotidiana de instituciones y aulas” (Brailovsky, 2008: 105) y la carpeta de arte es una de ella, formando parte de “la cultura escolar [que] demanda contar con objetos bien definidos que forman parte de sus rituales y su liturgia y de herramientas para producir nuevos objetos” (ob. cit.: 102). En las clases de Artes Visuales, Plástica, Educación Artística o como se dé en llamar

²¹ En la Escuela Primaria o incluso a veces también en Secundaria se puede utilizar una carpeta más pequeña que se conoce como N° 5.

en cada oportunidad, las carpetas N° 5 o N° 6 con las hojas canson blancas correspondientes, definen de alguna manera ese espacio curricular dentro de la escuela. “La disputa silenciosa que portan los objetos es, finalmente, la lucha por definir el lugar de los grandes actores que intervienen en la definición de lo escolar” (ob. cit.: 103). Es interesante notar que aunque en las clases observadas la carpeta N° 6 es parte de los materiales requeridos, en ambas se trasciende la estructura y tamaño de este papel de dibujo uniforme para todos, ya sea porque se construye a partir del mismo un objeto tridimensional -como en la clase de Diana- o porque se solicitan otros materiales -telas- o se deja a elección de cada alumno el formato y material de producción del trabajo -en la segunda propuesta de Mariana-. Pese a ello observamos que la mayor parte de los alumnos recurren a este formato cuando no se los alienta a dejarlo y probar otra cosa. Las hojas blancas de la carpeta N° 6 son el punto de partida para hacer bocetos, se utilizan en reemplazo de la tela si esta falta, son el canal para vencer la inactividad cuando a algún estudiante le cuesta empezar o constituyen la “medida patrón” para definir el tamaño de algunos trabajos: *“el material y tamaño lo deciden ustedes, como mínimo hoja N° 6”*, dice Mariana cuando presenta su segunda consigna.

Los objetos escolares no son meros accesorios de una función instructiva, ni se reduce su valor a una dimensión didáctica o tecnológica, sino que pueden ser también, en muchos casos soportes y detonadores de, por ejemplo, una determinada distribución de roles, una precisa jerarquización de lugares, una definición de aspectos simbólicos, no visibles [...] dentro de la escuela. (Brailovsky, 2008: 108)

Podemos pensar que la carpeta N° 6, -o N° 5, si fuera el caso- es performativa del carácter escolar de la producción artística y creativa que acontece en la escuela en general y que en estas clases se trata de romper en varias oportunidades. “Los significados que portan los objetos interactúan con su carácter propiamente “escolar”.” (Brailovsky, 2008: 109). Esta tensión permanente entre salir del formato buscando otros recursos o quedar atrapado en él es parte del juego de lo artístico y lo escolar. Encontramos algunos ejemplos del peso simbólico de este objeto cuando, por ejemplo, Diana inicia sus clases preguntando a los alumnos si trajeron la carpeta (N° 6 se sobreentiende), como condición de posibilidad de desarrollar la clase de arte. O cuando en la exposición final, junto con los cubos que se exhiben -que por cierto se construyeron a partir de la tradicional hoja canson- y ante la consulta de los estudiantes sobre cómo seleccionar los trabajos de su carpeta para exponer, Diana responde *“no sé cómo elegir, vayan y vean cuántos entran en este espacio”*, dejando

que el criterio de selección sea solamente el tamaño de las hojas y el del espacio a “llenar”. Sin embargo, cuando en el montaje de la exposición vemos los trabajos de otros cursos -y otros profesores-, si bien las hojas canson N° 6 tienen una presencia preponderante, observamos también máscaras y trabajos de gran formato y las producciones tridimensionales -los cubos op art-, realizados por sus alumnos. Y la tensión vuelve a hacerse visible cuando Diana refiere lo significativo que fue para sus alumnos trabajar en una hoja grande ya que “*para los chicos es otra visión trabajar en el piso con una hoja grande, con una hoja que podían pegar y trabajar colaborativamente*”. El formato escolar de la carpeta asegura arte escolar, sucede lo que se espera en una clase de la escuela, ayuda a cumplir con los rituales esperados. Pero esto no significa que en alguna oportunidad incluso este formato estándar no pueda presentar alguna condición rupturista.

De primero a tercero trabajo con hoja de carpeta N° 6. Es un salto, uno nota la dificultad en primero porque los chicos vienen de trabajar en la hoja N° 5. Los más chicos rezongan porque tienen que venir con el carpetón pero la verdad es que tienen que adaptarse y uno ve un crecimiento. Yo tuve alumnos en primero que arrancaban haciendo una cosa chiquitita abajo de la hoja porque les parece enorme. La verdad que cuando estamos en sexto volvemos un poco para atrás porque volvemos a usar la hoja chica. (Entrevista a Diana)

Carpeta y tamaño que pueden ser al mismo tiempo estructura y novedad, espacio seguro o desafío para los alumnos. Incluso si no está, cuando falta esta herramienta casi imprescindible del arte escolar, hay que recurrir a grandes dosis de creatividad.

Los objetos escolares son una parte de la cultura escolar. Su uso, diseño y sentidos atribuidos forman parte (y son evidencia de) el sentido que los sujetos escolarizados atribuyen a su “estar en la escuela”. Encarar un análisis de lo material con estas expectativas demanda reconocer que los objetos no son meros accesorios de una función instructiva naturalizada, ni se reduce su valor a una dimensión didáctica o tecnológica, sino que pueden ser en muchos casos soportes y detonadores de, por ejemplo, [...] una definición de aspectos simbólicos, no visibles [...] dentro de la escuela. Objetos y personas se reúnen en los gestos culturales que subyacen a la vida del aula. (Brailovsky, 2011: 122).

Mariana narra en la entrevista, cómo resuelve la falta de la carpeta y de otros materiales en otra escuela en la que trabaja.

En esa escuela materiales no traen, carpetas deben tener sólo cinco de veinticinco chicos. Entonces mi opción es pedirles dinero 10 pesos, 15 pesos, lo que puedan, o vender una rifa y con eso compramos materiales: lápiz negro, regla, goma, lo básico, lápices de colores, papel glasé por si necesitan, revistas, o diario, lo que sea y trabajamos con eso.

Hace cuatro años empecé con un grupo muy conflictivo: era imposible hablar, no te escuchaban, se peleaban entre ellos, y la única forma de trabajar fue que les propuse hacer un mural y así es como empezaron a soltarse entre ellos y resultó, y desde esa época cada año y medio o dos años hago mural con ellos.

Ahí los materiales no me lo van a traer por más que yo se los imploro, no hay forma por una cuestión de cómo es la comunidad, de bajos recursos y conflictivos entre ellos, muchas peleas. A través del arte también quiero hacerlos partícipes de la escuela y que ellos puedan defender esa escuela. Porque el tema es que dos escuelas se enfrentan, se pelean porque “vos sos de acá y yo soy de acá”. Si vos sos de esta escuela defendé desde adentro, no peleándote con el otro sino desde lo que vos podés hacer tanto sea en arte, en matemática... (Entrevista a Mariana)

En el mismo sentido Diana refiere que

los materiales suelen traerlos mucho más los de primero que los de tercero, igual que la carpeta se la olvidan menos y si se la olvidan enseguida llaman a la casa que se las traigan, son más responsables los de primero. En tercero ya empiezan a aflojar y hay que tirar un poco de las riendas. (Entrevista a Diana)

La carpeta, los materiales, su presencia o ausencia, su uso y valor, cuánto definen las posibilidades de trabajo, la condición de “estar haciendo arte” que imprimen al quehacer en el aula, nos presentan algunas evidencias del margen de acción que tienen los docentes cuando frente a una restricción buscan alternativas, soluciones, experiencias nuevas, otras maneras de ver y actuar, en fin, cuando trabajan en función de la variedad, cantidad y relevancia de los resultados, que ya Guilford (1966, 1971, 1987) señalaba como elementos básicos de la capacidad creativa.

Pero si la carpeta N° 6 genera un gran desafío para moverse del formato tradicional y escolarizado del arte y buscar otras respuestas y experiencias, otra herramienta, de ingreso reciente en las aulas, también puede aportar elementos para analizar.

4.3. Uso del celular como herramienta de trabajo.

Un apartado especial, si hablamos de los materiales o herramientas, merece el uso del teléfono celular en el aula. Su incorporación y utilización en el ámbito escolar ha sido y es aún objeto de muchas discusiones: el celular forma parte de aquellos “objetos escolarizados “en disputa” [...] acerca de los que no hay un consenso sobre su pertinencia en la tarea escolar.” (Brailovsky, 2008: 126). Mientras hay quienes lo consideran un objeto ajeno a la clase, que distrae a los estudiantes de lo que “deben hacer”, de la actividad “propiamente escolar”, otros alegan que es una “mina de oro” (Prensky, 2005a) que permite

ampliar los horizontes del aula de una forma inimaginable, ya que “los teléfonos celulares pueden añadir nuevas dimensiones a la enseñanza y al aprendizaje por su amplio rango de atributos, [...] [con herramientas para] hablar, escribir, cámara fija, video, radio e internet (Kukulska-Hulme y Traxler, 2005)” (citados por Cachia y Ferrari, 2010: 41, traducción propia).

Los investigadores, los pedagogos, las autoridades escolares y los docentes se preguntan acerca de su lugar en la enseñanza, sus ventajas y dificultades, ya que el teléfono celular no es aún considerado como una herramienta tecnológica más entre las que ya son de uso habitual en las aulas (proyector, pizarrón inteligente, etc.).

Aunque la mayoría de los docentes [...] aseguran que la tecnología ha mejorado su enseñanza, y que las TIC²² pueden mejorar la creatividad, más de la mitad de ellos no están de acuerdo en que los teléfonos celulares puedan ser importantes para el aprendizaje. (Cachia y Ferrari, 2010: 11-12, traducción propia)

Si bien la cuestión está en permanente investigación y genera discusiones, discrepancias, pruebas, posturas radicalizadas o más moderadas, lo cierto es que es imposible soslayar su existencia en el ámbito escolar. En este sentido Berry y Westfall (2015) sugieren que ya que “los profesores están perdiendo la batalla sobre el control de los celulares en el aula, [...] es necesario una amplia conversación sobre cómo [integrarlos] de manera útil [...] a la pedagogía de la clase.” (70, traducción propia). Es cierto también que este objeto está además en permanente cambio o mutación y que no es idéntico a aquel sobre el que se discutía a principios de este siglo.

En la última década, los teléfonos celulares han evolucionado y han pasado de ser teléfonos móviles a microcomputadoras portátiles con un creciente número de aplicaciones “instructivas”. Mientras su funcionalidad ha aumentado, el precio de los celulares ha disminuido. Como resultado, la ubicuidad de los teléfonos celulares ha incitado a los educadores a revisar la prohibición de su uso en la clase. (Thomas, O’Bannon y Bolton, 2013: 305, traducción propia)

Ya desde 2005, Prensky llamaba la atención sobre esta computadora disponible en el bolsillo de una gran mayoría de estudiantes y a la que no se le estaba prestando suficiente atención, aunque en su incorporación sea necesario tomar decisiones bien evaluadas. “Las tecnologías están a nuestra disposición para que las utilicemos criteriosamente, gozosamente, inteligentemente. Están tan imbricadas en nuestra vida cotidiana (dentro y fuera de la escuela) que ameritan ser pensadas como una irrupción que nos trastoca, que

²² TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

agita las aguas, que nos trae preguntas.” (Brailovsky, 2019: 74). El término “criteriosamente” parece ser una de las claves.

En nuestra investigación hemos observado que si bien su uso a veces distrae y los docentes necesitan llamar la atención de los alumnos al respecto, es también un instrumento que permite ampliar las posibilidades de trabajo. En muchas oportunidades es una herramienta para la investigación visual y teórica, -observando detalles de una imagen que hay que reproducir, buscando nuevos ejemplos de un tema, investigando más obras de un autor o ampliando la información disponible sobre el mismo-, haciendo que los materiales de consulta se amplíen y diversifiquen más allá de los escasos recursos disponibles en el aula. “Los estudiantes [...] [utilizan] sus celulares para buscar información suplementaria, o chequear hechos, y se ha vuelto cada vez más habitual [...] sacar fotos del pizarrón o de los materiales.” (Berry y Westfall, 2015: 63, traducción propia). Es así que, con facilidad, el celular “provee oportunidades para aprender fuera de la clase [...] (Naismith, Lonsdale, Vavoula, y Sharples, 2004) y trae el mundo real a la clase (Ekanayake y Wishart, 2010).” (Cachia y Ferrari, 2010: 41, traducción propia).

Imagen 5. El celular, objeto presente en las clases junto a otros materiales



Fuente: fotografía tomada por la profesora en su clase

En las clases analizadas podemos identificar dos maneras distintas de incorporarlo a la tarea. Para Diana es un sustituto de la tecnología ya utilizada por ella al explicar el tema: “en la plataforma se subió el material para que lo miren en el celular después”, en el dispositivo se puede ver lo que el alumno no llega a ver en la proyección en el pizarrón, o se usa para acceder al espacio virtual donde están disponibles las consignas y los ejemplos

del trabajo a realizar. Se presenta como una extensión de la profesora pero no añade información nueva ni plantea caminos para nuevas investigaciones, es una herramienta de reproducción de lo ya dado. En este mismo sentido, Diana cuenta cuáles son las mayores dificultades que encuentra cuando da clase:

en los más chiquitos que se desenganchen del celular, que no se distraigan con el celular. En los más grandes, no están tanto, o sea, no digo que no tengan el celular. Los más grandes de tercero; los de sexto ni bolilla al celular pero digamos los del medio, digamos los de tercero lo que más cuesta es que se pongan a trabajar. Los más chiquitos que se despeguen de los juegos, porque toca el timbre, ellos están en el aula y están jugando y después como que siguen enganchados.
(Entrevista a Diana)

El celular distractor, un objeto perteneciente a la esfera personal, al juego, que se enfrenta al trabajo escolar, que no los “suelta” y no los dispone para la tarea, pierde en esta mirada toda posibilidad pedagógica. Incluso en la recomendación de usarlo para mirar lo que está subido a la plataforma, está sugerido para después de clase. Es la alumna que no llega a ver el pizarrón la que decide usarlo como un acceso alternativo.

En contraposición, para Mariana es una herramienta para acceder a información que no está disponible en el aula: “¿por qué no se fijan?”, “vean qué colores tiene la imagen”, “¿qué quiere decir...?” Los alumnos leen desde allí lo que han investigado, lo usan frecuentemente para mirar la imagen que están dibujando o para buscar otras nuevas. “Trato de que no copien directamente del celular sino que saquen ideas nomás” comenta. En su clase el dispositivo es una herramienta de investigación y ampliación del universo disponible, trayendo “el mundo real” al aula como señalan Ekanayake y Wishart (2010).

Es importante reconocer que sea cual fuere la postura del docente con respecto a estos dispositivos, los celulares ocupan la atención de los alumnos durante su tiempo de clase. Lo consultan, buscan información, copian imágenes, juegan, “chatean”, pero sobre todo cuando están concentrados trabajando, el celular forma parte activa del trabajo escolar, dando la razón a quienes plantean que “se pueden obtener resultados positivos alentando a los estudiantes a sacar sus celulares a la luz y usarlos para contribuir a la clase y a su propio aprendizaje [...] en lugar de luchar contra ellos.” (Scornavacca, Huff y Marshall, 2009: 146). No podemos ignorar su potencial como herramienta que, si se le da lugar, puede generar un ambiente rico en investigación, en el que se considere la diversidad de la información, se propicien búsquedas creativas, y se pueda incluso vincular con otros contextos escolares (Prensky, 2005a) y que no está siendo aprovechado plenamente. Según Prensky (2005b), la escuela, al mantenerse ajena a lo que realmente interesa a los

estudiantes, al no entender cómo y en qué se comprometen, hace que ese modo de acceder a los recursos, reelaborarlos y convertirlos en propios quede fuera de su ámbito y “arroja luz sobre por qué algunos procesos creativos podrían no tener lugar. [...] Este compromiso con la tecnología es a menudo ignorado por la escuela.” (Cachia y Ferrari, 2010: 43, traducción propia).

Ya sea que se trate de materiales propios de la disciplina artística (pinturas, yeso, plastilina), del formato estándar de la carpeta que define al arte escolar, o de otras herramientas como el celular, encontramos un cierto patrón en su consideración en las clases observadas. Se permite su uso solamente con la función que el docente determina, dándole un sólo sentido controlado, como respuesta única posible, o se concibe como un vehículo que permite búsquedas personales, múltiples opciones y el desafío de encontrar respuestas a preguntas propias, que podría ser el terreno fértil para desarrollar la creatividad de los estudiantes. El ambiente en el que se mueven los alumnos y los permisos que los habilitan a ensayar, equivocarse, experimentar y desarrollar un pensamiento creativo es en gran medida construcción del maestro. Mientras muchos de ellos generan con su ejemplo un contexto propicio, otros “con su actitud frente a las muestras de la creatividad, no reconocidas por ellos, transmiten a los alumnos el mensaje de que esta no es bienvenida dentro del aula de clase.” (Klimenko, 2008: 204). Aún así, es alentador encontrar algunos intersticios por los que, aunque sea a través del deseo, se percibe que se pueden hacer otras opciones.

La materialidad aporta interesantes cuestiones que nos habíamos planteado analizar. La adhesión a lo que se sobreentiende como insumo escolar, la posibilidad de utilizar o generar otros recursos, la adhesión a un formato uniforme, la aventura de otros tamaños o materiales, la inclusión de lo “extra escolar” en el aula para aprovechar sus cualidades, van dando cuenta de cuánto margen hay para el pensamiento divergente, de cómo la perseverancia en la búsqueda de soluciones se alienta y especialmente qué modelo presenta el docente con sus elecciones y con los permisos que da, proponiendo así un pensamiento creativo en sus estudiantes. Sin embargo, todavía podemos preguntarnos, ¿qué proponen los docentes como consignas para sus clases?, ¿cómo estimulan a los alumnos?, ¿qué explican o permiten en cada trabajo? Ha llegado el momento de analizar sus propuestas y prácticas en el aula.

CAPÍTULO 5

PROPUESTAS Y PRÁCTICAS EN EL AULA

“Una enseñanza funciona cuando permite moverse. La educación es puro movimiento: si no hay movimiento no hay educación. Si los destinatarios varían, si hacen otra cosa con los signos que les hemos dado, tenemos que celebrar.”

(Estanislao Antelo, 2011: 31)

5.1. Algunas concepciones en la enseñanza del Arte

Antes de analizar las propuestas y prácticas que se presentan y tienen lugar en las clases, y si bien no estamos trabajando sobre las teorías sobre la enseñanza del arte, queremos hacer una breve presentación y recorrida por los enfoques existentes.

En la tradición más arraigada de la educación artística podríamos distinguir la presencia de tres grandes modelos generales que han configurado y configuran, todavía hoy, muchos sistemas educativos:

El primero de ellos, centrado en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos. Modelo Logocentrista.

El segundo, centrado en el sujeto creador y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior. Modelo Expresionista.

El tercero, que al amparo de la comparación con la lengua devuelve la mirada al objeto artístico, aunque se fija especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante. Modelo Filolingüista. (Aguirre Arriaga, 2006: 1)

Y un cuarto modelo, basado en la mirada del arte como expresión cultural, experiencia y relato abierto (Aguirre Arriaga, 2006). Estas corrientes orientan la educación artística a lo largo del tiempo también en la escuela argentina. Se puede reconocer que las tradiciones se han ido sumando, desplazando o superponiendo, en ocasiones en los textos curriculares, pero especialmente en la práctica de su enseñanza. El Diseño Curricular en vigencia en la provincia de Buenos Aires (2008) parece reflejar el modelo que entiende al arte como expresión cultural, aunque pueden convivir también rastros de otros enfoques. (Corbetta, 2016)

Dado que el modelo expresionista de la enseñanza del arte parece a primera vista el que está más vinculado con la creatividad, se podría aducir que la clave está en que en

algunas clases se lo sigue y en otras no, definiendo de esta manera la búsqueda de la creatividad o la ausencia de desarrollo creativo. Por el contrario, argumentamos que este enfoque expresivista tiene características que, aunque mencionan la creatividad centrando la mirada en el sujeto que la despliega (Aguirre Arriaga, 2006), no corresponden a la concepción de creatividad presentada en este trabajo. Venimos sosteniendo una definición que, como punto de partida, entiende la creatividad como capacidad que todos poseen y pueden desarrollar y que incluye procesos de pensamiento y estructuras mentales que lo diferencian de algo misterioso (Klimenko, 2008). Incorporamos en su construcción los seis factores de Sternberg (2006) entre los que están las habilidades intelectuales y los estilos de pensamiento, sumados al conocimiento y hablamos de la necesidad de destreza o dominio en un área específica (Amabile, 2012), junto el valor de la producción dentro de un campo determinado. Todas estas características la alejan de una concepción de la creatividad innatista como pura expresión del mundo interior del modelo expresionista (Aguirre Arriaga, 2006).

Si se argumenta que, en el caso de las clases observadas, un ejercicio más cercano a la copia puede ser evidencia del modelo logocentrista o filolingüista (Aguirre Arriaga, 2006), la simple razón de que, por una parte no se refiere a la copia de “las formas ideales del arte”, ni hay ningún análisis ni mención de los elementos del lenguaje visual, da por tierra con esta posibilidad. Y, en última instancia, lo que buscamos es de qué manera lo creativo tiene posibilidades de suceder en las clases y no a qué corriente de enseñanza se adscribe, aunque ambas estén relacionadas. Lo que podríamos aspirar es a encontrar aspectos que nos permitan identificar algo del Diseño Curricular (2008) vigente, que refleja tanto aspectos del modelo filolingüista (Corbetta, 2016), como características de un enfoque crítico y culturalmente situado e interesado en diversas formas de producción artística (Aguirre Arriaga, 2006). Esto nos impulsa a volver a las clases observadas y a buscar qué propuestas generan o eligen las docentes para sus alumnos, con la expectativa de vislumbrar algunas de las ideas que tienen sobre la enseñanza de su disciplina y sobre la enseñanza en general, siempre desde el punto de vista del desarrollo de la creatividad.

Como los ideales sobre la enseñanza no siempre coinciden con lo que efectivamente sucede en el ámbito de la clase ya que, por ejemplo las “opiniones de los docentes sobre creatividad en educación son más fuertes que sus prácticas” (Cachia y Ferrari, 2010: 9, traducción propia), en este capítulo analizaremos no sólo aquello que nuestras profesoras *dicen* que quieren hacer sino también *cómo lo llevan a cabo* en el aula.

En primer lugar, y volviendo al contexto normativo que constituye uno de los marcos para la tarea docente, debemos recordar que cuando lo analizamos, descubrimos que, en forma explícita la creatividad aparece asociada naturalmente (y solamente) a la enseñanza del arte. Mientras en el Diseño Curricular no hay ninguna indicación que especifique que crear un ambiente que permita la creatividad es un objetivo a alcanzar, aparecen otras condiciones, que entendemos que están asociadas, pero incluidas de manera poco clara. Se espera que en la enseñanza de la asignatura Plástica Visual el docente pueda

proponer líneas de análisis para resolver, interpretar y reformular las dificultades que van surgiendo, con el fin de crear, expresar y/o modificar producciones plásticas y visuales; [...] incorporar criterios reflexivos sobre el trayecto que va desde la idea, observación, organización y resoluciones hasta la concreción del proceso; [...] promover la comprensión crítica sobre la producción, la recepción y la reproducción de las obras y prácticas de socialización en las culturas juveniles (Diseño Curricular para 3° año (ES), Educación Artística, 2008: 222)

Resolver, interpretar y reformular dificultades, crear y modificar producciones, reflexionar a lo largo de la idea, observación, organización, resolución y concreción de un proceso e incluso la comprensión crítica, ¿no generan resonancias del concepto de creatividad y ambiente creativo tal como lo venimos construyendo? Sin embargo, que traiga ecos de un concepto no implica que este sea evidente como objetivo y por tal entendemos que si las propuestas y prácticas que analizamos conducen al despliegue de la creatividad, es más por una decisión personal del docente que porque está compelido a hacerlo. “Todo lo que sucede en la escuela, todas las decisiones [...] están vinculadas con decisiones pedagógicas, didácticas; concepciones de lo que es enseñar y concepciones de lo que es aprender. Aunque a veces los actores no hayan reflexionado sobre eso.” (Augustowsky, 2010: 28). Afortunadamente encontramos que, como en el imaginario de los docentes (Sawyer, 2006; Cachia y Ferrari, 2010) y en lo explícito de los textos normativos, el desarrollo de la creatividad es uno de los objetivos de la enseñanza de la Plástica Visual, lo refieren cuando describen qué esperan que suceda en sus clases.

5.2. Propuestas y proceso. La planificación y la clase en marcha

Tanto Mariana como Diana presentan propuestas tendientes a la creatividad cuando dan consignas o narran sus metas en las clases. Diana afirma con entusiasmo que no es la búsqueda de destreza técnica el objetivo principal, sino la posibilidad expresiva de la disciplina, -con lo que ello implica para la creatividad en cuanto a elecciones personales y

múltiples resultados, pensamiento divergente, búsquedas, errores y reconstrucciones por parte del alumno.

Lo que más me interesa y lo que más me dificulta es, sobre todo cuando los chicos [...] están creídos de que no saben dibujar. [...] La plástica es un lenguaje y así como para escribir una poesía nadie te pide el título de poeta, de escritor -podés jugar con palabras, armar una poesía- de la misma manera con líneas, puntos, figuras geométricas, con lo que se les dé la gana puedan expresarse. Lo busco más como en la idea de comunicación, más que como una cosa estética. Si bien obviamente hago hincapié en lo estético en cuanto a la prolijidad, pero pienso más que nada [...] cuán importante es como expresión más que “qué bien que dibujás”. (Entrevista a Diana)

A partir de sus declaraciones podemos suponer que se busca generar contextos y propuestas favorables para la creatividad, sus ideas sobre las posibilidades en la enseñanza del arte parecen confirmarlo, evidenciadas cuando narra su experiencia con un trabajo del año anterior muy promisorio en cuanto a este enfoque.

Con los de tercero se me ocurrió [...] hacer un trabajo surrealista, ¡fascinados! Con los chicos fue el mejor trabajo del año, [...] tenían que sacar al azar tres palabras, yo traje recortadas cientos de palabras, entonces al azar sacaban tres palabras y trataban de integrar. ¡Lo que han hecho es maravilloso, maravilloso! Ellos mismos contentísimos. [...] Nos dieron libertad, [...] yo rezongaba que me había tocado [hacer un examen integrador en su asignatura] y después dije ¡qué suerte! porque no volaba una mosca y dije chicos se dieron cuenta que está por tocar el timbre y todavía nadie ni miró la hora del horario de salida. Dicen: “profe fue el mejor trabajo del año”, digo ¡bueno, cuánto me alegro porque es el mejor cierre que podemos hacer! [...] Fue muy bueno. (Entrevista a Diana)

Pero tendremos que buscar no sólo en sus palabras sino especialmente en sus prácticas para ver si la intención se concreta a través de sus acciones.

Mariana es más explícita cuando describe sus objetivos -como también lo es cuando lleva adelante una actividad.

Les doy determinados autores y ellos eligen. Busquen tal autor, léanlo. Siempre les digo que es muy subjetivo, es muy personal. Entonces desde ahí tiene que nacer la creatividad y salen cosas que les digo, mirá vos, acá hay algo que tenemos que explorar un poco más. Ellos mismos te dicen yo no sabía que era capaz de hacer esto. Sos capaz, viste. Eso es muy importante. Trato de no decirles qué hacer sino guiarlos. Todos somos creativos de alguna manera. (Entrevista a Mariana)

Si miramos “desde adentro” una vez más la clase de Mariana, encontramos que ofrece y permite a sus alumnos diversas opciones de trabajo. “¿Vos vas a decirnos qué vamos a hacer?” le preguntan. “Yo les doy el tema pero ustedes deciden lo que van a hacer” es su

respuesta expresada de muchas maneras. Ante las consultas suele contestarles “¿*Qué piensan?*”. Si bien el punto de partida o propuesta de trabajo es común, los estudiantes tienen muchas oportunidades para desarrollar sus ideas y preferencias, que conversan y discuten con la profesora. Todas las opiniones tienen lugar, ninguna se censura o menosprecia y en esos procesos de interacción se puede reconocer y entender la creatividad (Kuo, 2011). Los alumnos pueden compartir sus propuestas tanto en la clase general como en los pequeños grupos con los que realizan los trabajos y Mariana las va cuestionando con intención de que profundicen o justifiquen sus opciones y elaboren una respuesta personal y sólida. Hace sugerencias, da explicaciones técnicas, les hace referirse a ideas elaboradas previamente y no da respuestas si pueden resolverlas solos. Esta “instrucción dialógica se orienta a la obtención de conocimiento y acuerdo de una manera menos lineal y más divergente donde los conceptos [...] son del tipo “esta es mi oferta, ¿cómo la usarás?” y “en esto estamos de acuerdo”.” (Müller-Using, 2012: 78). En el transcurso de las clases se nota que los alumnos se van “adueñando” del trabajo. Se los ve discutiendo sus proyectos y tomando decisiones. Cuando Mariana les propone cambios insiste “*podrías, es sólo una idea*”, buscando que sean ellos quienes tengan la decisión final.

En la educación artística, se debería incluir el desarrollo de estas estrategias atendiendo al proceso creativo y a la creación de un producto u obra de arte nuevo, diferente y valioso en la que se busquen ideas, se contrasten, se evalúen y se prueben y finalmente se aceptan o rechazan para mejorar las posibilidades que nos brindan dichas propuestas. (Larraz, 2013: 158)

De esta manera y aunque no necesariamente se haya reflexionado sobre ello (Augustowsky, 2010) está enseñando a elaborar preguntas en lugar de dar respuestas, como primer paso en el desarrollo de la creatividad. “Si pretendemos hacer la máquina que piense, quizás deberíamos enseñarle antes a hacer preguntas.” (Corbalán Berná, 2008: 19). La pregunta, la repregunta y el cuestionamiento son las herramientas que usa permanentemente con sus alumnos. Sabemos que si los alumnos entienden que ser creativos es una opción que será bienvenida y recompensada, las posibilidades de que suceda son mucho mayores. (Sternberg, 2006). Responder según sus propios intereses, buscar alternativas diferentes, - “*trato de no decirles qué hacer sino guiarlos*”-, justificar las decisiones, o elegir algo distinto a una idea brindada por el docente son permitidas en su clase y van en el rumbo que señala Sternberg.

“Educar en la creatividad implica partir de la idea que esta no se enseña de manera directa, sino que se propicia” (Betancourt Morejón, 2007), y se propicia mediante la creación de atmósferas

educativas creativas y estimulantes y la utilización de estrategias de enseñanza apropiadas. (Klimenko, 2008: 203).

Muchas veces son los mismos estudiantes los que hacen sugerencias a sus compañeros o ella los interpela para que opinen, alentando miradas diversas; las consultas entre pares se observan permanentemente.

Diana, por su parte, también puede alejarse de su rol de experta en cuanto a ideas y rumbos de trabajo cuando refiere que le interesa “*sorprenderse*” cuando enseña e “*insistir y no creerle lo que dicen que no pueden y no les sale*” (Entrevista a Diana).

Estos enfoques y esta amplitud contrastan con los momentos en que se requieren explicaciones técnicas. En esas oportunidades Mariana aclara procedimientos de dibujo - cómo comenzar a dibujar una cara-, cómo obtener algún color por mezcla -“*¿cómo se hace el marrón?*”-, el uso de herramientas -como se construye un compás con hilo-, o advierte sobre las características de algunos materiales -“*si usás goma de borrar sobre esa tela se te va a romper*”. De este modo construye el conocimiento disciplinar o “*habilidades relevantes dentro del campo*” que Amabile (2012) señala como uno de los componentes personales necesarios para la creatividad:

son necesarios cuatro componentes para cualquier respuesta creativa: tres componentes [referidos] a lo individual: *habilidades relevantes dentro del campo* [destreza o dominio en el área específica], procesos creativos relevantes [procesos cognitivos y de personalidad que conducen a un pensamiento novedoso] y motivación intrínseca para la tarea [compromiso con la tarea, disfrute o desafío personal], -y un componente fuera de lo individual- el ambiente social en el que el individuo está trabajando. (2-3, traducción propia, el destacado es nuestro)

Mariana genera un ambiente propicio y provee “*conocimiento de aquel campo en el que se crea*” (de la Torre y Violant, 2003: 5), el de las artes visuales, para provocar respuestas creativas en sus estudiantes.

Cuando hablan de la planificación de sus clases tanto Mariana como Diana lo hacen en términos muy generales.

Mi expectativa era [...] que ellos puedan investigar distintos materiales mucho más allá de la planificación, de todo lo que tenemos que dar. Mi clase no la veo como [...] un tema, tomo el examen o les pongo una nota sino que veo un proceso. El proceso me gusta más que el tema en sí en general. Es más el proceso que lo final. [...] Ya ahí salgo de la planificación, me salgo del diseño, me salgo de todo lo pedagógico digamos del currículum. No es una materia nada más o una nota o una calificación En todas las materias tiene que ser así, no solo en Arte. (Entrevista a Mariana)

Mariana parece seguir a lo largo de sus propuestas un rumbo muy general en el que se van engarzando los trabajos concretos tal como propone Elliot Eisner (1992) al decir que

las artes enseñan que los objetivos deben ser flexibles, así como que la sorpresa debe tenerse en cuenta [...]. Hay que estar abierto a las situaciones imprevistas que inevitablemente van a surgir, lo que aumenta la capacidad de comprensión. Unos objetivos flexibles, no adhiriéndose de forma rígida a los planes previos, proporcionan mayores probabilidades de alcanzar algo de valor. (Eisner, 1992: 30)

Diana es un poco más específica ya que menciona al diseño curricular y describe acuerdos que son necesarios en un colegio con varios cursos y profesores que dictan la misma materia, aunque también hace referencia a la flexibilidad con la que cuenta.

Nos manejamos con el diseño curricular y dentro de lo que hay del diseño curricular entra todo. Pero yo puedo trabajar el punto con bolitas de plastilina en vez de con puntos, con bolitas más grandes y bolitas más chicas, entonces podría adaptar, se puede adaptar todo. Las tres profesoras que tenemos tercero hacemos una planificación más o menos igual con los contenidos. Lo que tenemos es distinta metodología para trabajarlo pero los contenidos son comunes. Somos tres y las tres nos ponemos de acuerdo en los contenidos, presentamos una sola planificación para todos los terceros y para todos los primeros. Podemos ordenar los contenidos de distintas maneras, agruparlos y darlos con distintas técnicas. (Entrevista a Diana)

Podemos constatar que ambas se manejan con mucha libertad con respecto a la planificación y al mismo tiempo, que no parece haber una búsqueda consciente del desarrollo creativo, puesto que no está incluido como objetivo de trabajo aún cuando sus enfoques de enseñanza lo favorezcan o dificulten, en mayor o menor medida.

La planificación o plan de clase que Diana comparte con nosotros se presenta como una toma de apuntes de actividades a realizar.

Imagen 6. Planificación de clases. Proyecto construcción de cubos Op-art

PROYECTO CUBOS OP ART

Breve introducción:

- Origen y contexto en el que se desarrolla el movimiento OP ART
- Características del movimiento
- Imágenes de obras del artista Víctor Vasarely

Para crear cada uno su propia obra de arte óptico plasmada en un cubo seguiremos los siguientes pasos:

- En clase se visualizarán diferentes modelos de plantillas de arte óptico tomando nota en el cuaderno de su construcción:

Construcción a partir de un cuadrado y sus ejes.

- Un sólo eje coincidente o no con el de simetría (vertical u horizontal)
- Dos ejes coincidentes con los de simetría.

Superposición de formas

- Superposición de forma orgánica
- Superposición de letras
- Superposición de formas geométricas

Giro de polígonos regulares.

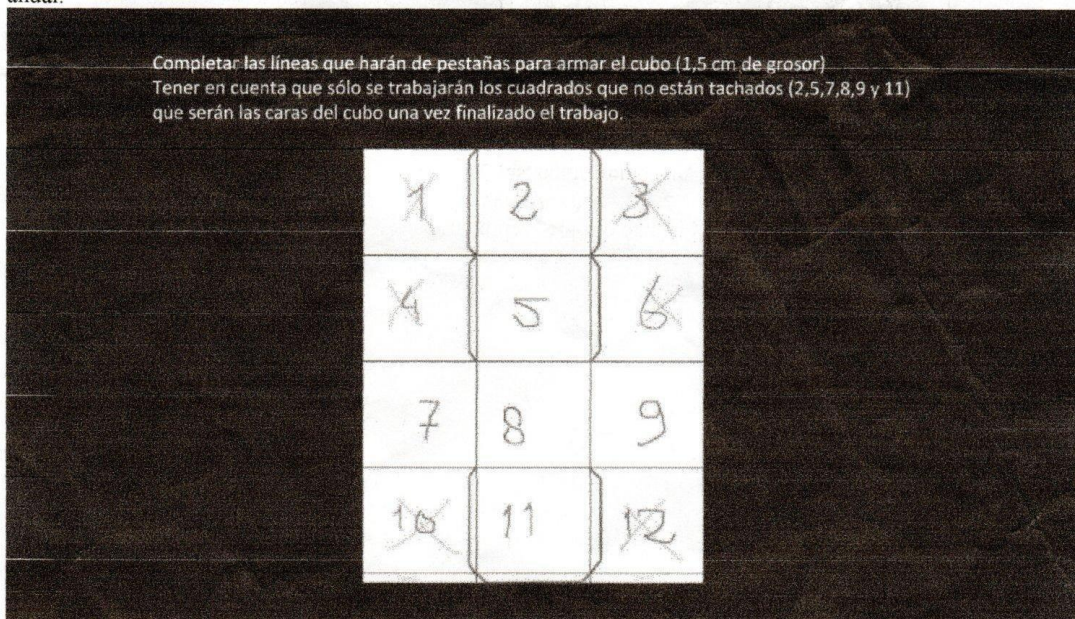
Circunferencias concéntricas.

Esfera

Una vez dibujado el cubo desplegado en la hoja N° 6 blanca según diagrama dado, decorar cada cara del cubo de 10 x 10 con distintos diseños Op Art. Podrán utilizar color o blanco y negro según su preferencia.

Se evaluará la precisión, variedad y prolijidad en cada diseño.

Antes de cerrar el cubo mediante las solapas previstas, colocaremos una tanza para poder colgarlo en la muestra anual.



Fuente: Material aportado por la profesora

Observamos con atención las clases que tienen lugar a partir de este plan de trabajo. Diana comienza desarrollando el tema teórico “Op-art”, explicando la intención del movimiento artístico, su recepción en el espectador y algunos elementos contextuales. Enciende el proyector para mostrar el material y las consignas que subió a la plataforma digital, y anticipa “*en este caso voy a evaluar prolijidad y precisión*”, tal como indica su

planificación. Aclara que los alumnos pueden tomarse el tiempo que necesiten para realizar el trabajo -aunque más adelante insistirá en que deben completarlo en dos clases porque tiene que estar listo para la exposición final. *“Van a trabajar con un cubo de 10 cm x 10 cm de lado. Como las caras no son grandes pueden hacer algo de precisión.”* Proyecta en el pizarrón muchas imágenes posibles y explica cómo se realiza cada una de ellas, con instrucciones precisas que permitan reproducir los diseños que muestra. “Al desarrollar “paso a paso” una actividad de enseñanza con apoyo del pizarrón para mostrar las diferentes instancias a medida que se avanza, [...] se pone de manifiesto esta forma de utilización [del mismo] destinada a favorecer la comprensión” (Brailovsky, 2011: 82). Los alumnos observan en silencio, alguno excepcionalmente pregunta o comenta. En la plataforma digital a la que los alumnos pueden acceder incluso desde su celular, están a disposición los mismos ejemplos. Aunque Diana aclara que no es necesario que sean diseños tan complejos, proyecta también obras de un artista del movimiento Op-art *“para que vean hasta dónde se puede llegar”*. También explica cómo hacer el desarrollo del cubo en la hoja de dibujo -como se describe en la planificación de clase-. Sus explicaciones son muy claras y los alumnos la escuchan atentamente. Muestra ejemplos tanto en blanco y negro como en color y aclara que si eligen hacerlo en color todas las caras tienen que tener el mismo criterio pero *“que no todas las caras sean iguales: tres por lo menos tienen que tener efecto óptico”*. Cuando los alumnos le preguntan por otras opciones y posibilidades lo habilita: *“podés hacerlo, es el trabajo de ustedes”*. Más adelante veremos cómo la amplitud que muestra con respecto al manejo del tiempo y a las posibilidades de resolución cuando presenta el trabajo, se va reduciendo a medida que avanza el proceso. Al rato repara en que en las paredes del aula hay diseños geométricos de gran tamaño coincidentes con el tema de clase y sugiere que los observen, aunque no saca mayor provecho de esa oportunidad. Mientras los alumnos empiezan a trabajar individualmente y en orden con el desarrollo del cubo, Diana realiza en el pizarrón un esquema explicando nuevamente cómo resolverlo, repitiendo todos los detalles prácticos de la construcción. Si bien los alumnos conversan entre ellos, hay clima de atención y de trabajo. Diana recorre el aula. La propuesta es la misma para todos y muy guiada, aunque en cada cara del cubo los alumnos pueden elegir qué diseño hacer. “No hay construcción del conocimiento sin creatividad, lo contrario es copiar, reproducir, observar, inmovilismo” dice López Martínez (2008: 62), dándonos pie a considerar que, si bien las respuestas de Diana sugieren que cada uno tomará sus decisiones: *“yo les sugiero...”*, *“sí, hacelo como quieras...”*, *“sí, es sólo una idea...”*, después pautó tantos detalles en su explicación que queda poco margen para

decisiones personales. Es muy interesante leer que en la planificación la actividad prevista es “decorar cada cara del cubo con distintos diseños de Op-art”. Podemos preguntarnos, ya no por el componente creativo de la actividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas, sino por el aprendizaje propio del lenguaje artístico de la Plástica Visual, que en esta oportunidad busca “decorar” sin ninguna otra pauta específica.

A lo largo de toda la clase continuará mostrando en el pizarrón cómo hacer el cubo y los diseños de sus caras: *“lo voy haciendo porque algunos lo copian”*. Coincidimos con Brailovsky (2011) en que “cada forma de uso del pizarrón pretende ser expresiva de un formato de trabajo, pero también de un espíritu con que se asume la clase” (94). Efectivamente, muchos estudiantes están copiando los modelos que dibujó o los ejemplos que proyectó. En ese sentido Belinche y Ciafardo (2006) advierten que, mientras la repetición como recurso construye sentido, el estereotipo lo esteriliza. Aunque se plantee a los alumnos que pueden elegir, que pueden decidir, no es claro para ellos que esto esté realmente habilitado.

La actividad de estudio reproductora, que se limita a una observación pasiva, el copiado, la reproducción repetitiva de destrezas y memorización mecánica, aunque [...] permite al niño adquirir cierto nivel de destrezas y hábitos, no [...] crea premisas para el fomento de la capacidad creativa. (Klimenko, 2008: 202).

“Les sugiero que primero dibujen todo y recién después pinten para que no se les borra” señala Diana. Cuando un alumno pregunta si puede usar solamente lápiz *“porque con marcador soy muy desprolijo”* le responde que *“no puede ser sólo en lápiz negro, puede ser sólo en lápiz de color o marcador. Puede ser todo en microfibra o marcador nuevo negro”* dando señales nuevamente de cuán guiado y definido está el trabajo y qué margen estrecho para innovar encuentran los alumnos. “El aprendizaje creativo es opuesto a la experiencia reproductiva”, advierten Cachia y Ferrari (2010: 17, traducción propia). Al final del proceso encontramos que salvo algunas excepciones, la mayoría trabajó en blanco y negro.

La actividad de los alumnos se limita a incorporar modos estereotipados o mecánicos de producción e interpretación de imágenes, mediante una suerte de “ejercitaciones”. [...] Las producciones de los alumnos se vuelven, si se quiere, “desmaterializadas”, igualando texturas, colores, escalas, puntos de vista, etcétera. Las ejercitaciones, que consisten en el uso mecánico y repetitivo de una acción, por fuera de la construcción de sentido, consolidan el estereotipo, lo vuelven una receta compositiva. (Belinche y Ciafardo, 2006: 5)

Quizás no estemos ante una situación tan extrema como la que plantean estos autores, pero algo de eso hay. No hay propósito explícito para la elección de imágenes para cada cara del cubo, ni para la escasa opción de materiales “permitidos”. No es muy evidente que exista una posibilidad real de tomar decisiones, ni tampoco un trabajo conceptual sobre el tema. Más allá de nuestra búsqueda sobre la creatividad, podríamos lícitamente preguntarnos si esta propuesta tiene otro fin que el de exponer los cubos terminados en la exhibición de fin de año que se aproxima. Para tenerlos a tiempo para esa fecha Diana asigna dos clases para realizarlo, -como es su medida de tiempo para los trabajos y cambiando el parámetro que había planteado al comienzo del trabajo-, *“la próxima clase tenemos que armar la muestra anual. Antes de que cerremos el cubo hay que colocarle tanza. Eso lo hacen acá”*. Ni siquiera se pueden cerrar los cubos o colocar la tanza sin supervisión...

Un incidente surgido en una de las clases de Diana llama la atención y resulta de alguna manera otro indicador de su dificultad para flexibilizar las propuestas. He aquí el relato de lo sucedido. Uno de los estudiantes parece no haber registrado todas las indicaciones que Diana ha dado. Cuando ella se acerca a su banco para explicarle nuevamente el procedimiento, descubre que no tiene la hoja de dibujo para trabajar y escucha sus variadas justificaciones. Aunque la profesora comenta en voz alta la situación no le ofrece una solución alternativa. Un rato después, cuando el alumno consigue el material, se acerca nuevamente y le ayuda a avanzar, aunque en la clase siguiente Diana le traerá una hoja con el desarrollo del cubo ya realizada. Según ella, este alumno suele presentar “problemas” -menciona que a veces le sacan las cosas o lo molestan-, y comenta que *“con una suplente pintaba expresionismo y la profesora lo amaba”*. ¿Estaremos frente a alguien que no cumple con las expectativas del “buen alumno”, como tampoco lo hace su compañero de banco, a quién Diana cambia de lugar *“para que trabaje”* y del que cuenta que *“cuando dió una charla en el escenario sorprendió a todos con su soltura”*? A ambos les llama la atención enfrente del resto del grupo y aunque también se dedica a explicarles, parece reforzar su situación en la clase.

A menudo los alumnos creativos son vistos por los profesores como problemáticos y molestos, porque interrumpen la clase con las preguntas, hacen cosas diferentes a las que exige el profesor, cuestionan y plantean diferentes vías para hacer las cosas. Inclusive, en muchas ocasiones este tipo de alumnos son considerados como necios, desobedientes y rebeldes (Lynn Scott, 1999). Muchos docentes, con su actitud frente a las muestras de la creatividad, no reconocidas por ellos, transmiten a los alumnos el mensaje de que esta no es bienvenida dentro del aula de clase. Westby, E. y Dawson, V. (1995) encontraron en su estudio que el juicio de favoritos que otorgaban los docentes a los

estudiantes se relacionaba negativamente con la creatividad y, al contrario, las características de los niños que eran calificados como menos favoritos se relacionaban positivamente con la creatividad. (Klimenko, 2008: 204)

No podemos afirmar que los comportamientos que presentan los alumnos correspondan a esta descripción, pero sí que hay una disrupción para lo que se espera en esta clase tan ordenada y obediente y que ninguno de los dos cumple con las expectativas de la profesora. Hay indicadores de elementos inexplorados si tenemos en cuenta que uno de ellos, cuando pudo expresarse con más libertad era “amado por su profesora” (otra) y que al otro el espacio lo tiene atrapado y asombró a todos cuando tuvo libertad de movimiento... ¿Es que quizás el problema está en las propuestas y la poca flexibilidad que presenta? ¿Será que seguir estrictamente los mismos pasos, iguales para todos, no es una propuesta suficientemente interesante? ¿Que “decorar las caras del cubo” como meta, está vacía de sentido? Dicen Belinche y Ciafardo (2006) que “la educación artística debería promover en el alumno la idea de que los caminos son múltiples y que existe gran variedad de resultados probables” (5). Si “más que enseñar creatividad, se trata de estimularla, de no castrarla” (López Martínez, 2008: 62), este no parece ser ni el ambiente ni la propuesta más propicios para hacerlo.

Dedicaremos ahora un momento para ver el desarrollo de una consigna en el aula de Mariana. Comienza la clase y la docente entra al aula con una “montaña” de libros de artistas de diferentes épocas, nacionalidades y estilos y técnicas. *“Tienen que elegir, observar, leer. Ya conocen a algunos [artistas]”* le dice al curso. Los alumnos se van acercando a buscar libros, los miran, los cambian, se sientan en su lugar a leer y observar el que eligieron. *“Usted eligió, si quiere puede cambiar”* le dice a un alumno que no parece muy convencido con el libro que tiene en sus manos.

“Viste que yo no doy movimiento artístico del artista, sino que ellos vayan buscando. Por eso traje [...] los libros. Les puse ahí que cada uno elija. Por ahí les llama la atención una obra, una pintura y a través de eso lo puedo enganchar de alguna manera para que realicen su trabajo. (Entrevista a Mariana)

“¿Puedo no hacer nada?” intenta un alumno. *“No, pero puede hacer su biografía y una obra que lo represente si no le gusta ninguno. Puede elegir el que más le guste”* es la respuesta que obtiene. Una vez que todos tienen un libro aclara cómo se desarrollará el trabajo: *“a través de la investigación que hagan de la vida van a hacer una obra, pero no es copiar una obra”*. *“¿Tanto tengo que pensar?”* pregunta uno de los estudiantes. *“Sí”* le

contesta Mariana. *“Profe no nos explicaste qué había que hacer”* reclama uno de ellos. A lo largo de las clases hemos observado que muchas veces las consignas se van dando en los pequeños grupos de trabajo, sin que haya una instancia de explicación general de propuestas, pautas y expectativas de trabajo. En este caso la respuesta es para todo el grupo:

Ustedes están acostumbrados a que todo viene más resumido. ¿Hace cuánto no tienen un libro? Van a hacer la biografía del artista. Si quieren pueden usar el celular para buscar información sobre el artista, pero para trabajar, no whatsapp o facebook. Ven si es pintor, escultor, dibujante y a partir de eso hacen una pintura, la interpretación de ustedes sobre ese artista.

“¿Puede ser parecido?” le preguntan. *“Seguramente sea parecido, es su interpretación. El material, tamaño, lo deciden ustedes -como mínimo hoja N° 6-. También fíjense qué técnica usaba el artista, si usa collage, pintura... Tienen que ver cómo interpretar al artista en una imagen propia”*. Es interesante analizar esta consigna desde el punto de vista de la creatividad recordando que es *“la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas.”* (Corbalán Berná, 2008: 16). No hay una respuesta preconcebida a la propuesta de Mariana y es precisamente eso lo que resulta un desafío para los alumnos. En este sentido se inscribe dentro del tipo de clases que requieren observación, reflexión y diálogo, experimentación, creación y evaluación para resolver la propuesta (Larraz, 2013).

Un aspecto importante que deberían incluir todas las estrategias educativas orientadas al desarrollo de la creatividad es fomentar el uso de los procesos de producción divergente descritos por Guilford (1976), los cuales son: la fluidez que equivale a generar el mayor número de ideas posible; la flexibilidad, que implica lograr el mayor número de categorías posibles; la originalidad que equivale a la generación de ideas diferentes y estadísticamente poco frecuentes y; la elaboración, que implica generar ideas acabadas y con el mayor número de detalles posible. (ob. cit.: 158)

Si bien no encontraremos un desarrollo completo de los procesos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, los vemos en germen en la medida en que Mariana se acerca a los grupos escuchando sus ideas y sugiriendo cómo seguir, mientras los alumnos preguntan o se quejan frente a la dificultad que supone una interpretación y no una copia.

Torrance (1975) afirma que resulta preocupante que en los salones de clases la mayoría de preguntas que se hacen se relacionan con cuestiones de procedimientos, tareas e información, y en el menor de los casos, con un pensamiento creativo. De modo que hace falta este tipo de preguntas que rompen con el monólogo del profesor, establecen la comunicación, aportan dinámica a la clase y convierten

el aula en un espacio creativo y de búsqueda apasionada del saber. (Betancourt Morejón y Valadez Sierra, 2012: 7)

“¡Profe es un montón!”. “Usted eligió el libro” responde Mariana. “¿Qué observaste de las imágenes? ¿Qué pinturas hace? Imágenes, colores...” orienta Mariana con preguntas sencillas que posibilitan un análisis, tomando las respuestas de cada estudiante para seguir el diálogo. Se concentra en aquel con quién está hablando aunque haya charla y movimiento alrededor, ayudándolo a identificar los elementos principales de las obras, resumiendo las afirmaciones del alumno y pidiéndole que decida cómo representar esas ideas en una obra propia. “Vos haces algo referente a este artista, pero deja de ser su obra, es la tuya” insiste mostrando qué implica que sea una interpretación. Su propuesta se vincula con una búsqueda creativa que pide “capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados.” (Guilford, 1971 en Esquivias Serrano, 2004: 4). Cuando uno de los alumnos comenta “ya tengo la imagen”, Mariana repregunta “¿En qué material?” dándole la posibilidad de definirlo e ir tomando decisiones para empezar la obra. En un ambiente flexible se posterga el cierre de las primeras ideas y se las deja madurar y se evitan las soluciones fáciles o predeterminadas (Betancourt Morejón, 2007), y es así que continúa buscando otras ideas frente a las primeras afirmaciones de sus estudiantes. Cuando una alumna consulta por una imagen “que es difícil de copiar” Mariana le aclara que “no es copiar” y le explica el sentido y el contexto en que fue realizada la obra seleccionada. Pregunta a cada alumno por su plan de trabajo e insta a que tomen decisiones sobre lo que harán, no pierde la paciencia, les deja seguir su ritmo y esto parece funcionar bien.

Cuando los trabajos están bastante avanzados anuncia que “para la próxima clase tiene que estar terminado. Van a tener que leer la biografía del artista. Van a pegar las imágenes en la pared y cada uno va a explicar a su artista.” En el momento de compartir la producción final, respeta los tiempos de sus alumnos esperando que cada uno elija su turno para pasar al frente, volviendo a otorgar a ese espacio su lugar de centralidad. El grupo escucha con atención, la profesora interviene poco y cuando lo hace es para preguntar por algunas decisiones o qué características se han copiado del artista estudiado o son elaboración propia del alumno. Las respuestas no son demasiado profundas. Los trabajos presentados quedan pegados sobre una pared lateral mostrando gran diversidad de materiales, tamaño, orientación de la hoja y lenguaje visual de acuerdo a los movimientos artísticos que les dieron origen y a las elecciones personales de los alumnos.

Enseñar creatividad es quizás una de las metas más complicadas en el sistema educativo. Porque busca fomentar lo divergente en un entorno convergente; lo indefinido en un sistema que busca transmitir lo definido y conocido. Porque exige que el educador se coloque en una posición desconocida e insegura: de desprotección, de pregunta, de incertidumbre, de desconocimiento ante lo que el alumno le va a proponer. (López Martínez 2008: 61)

La escuela tiene por misión tanto conservar la cultura, lo previo, como renovarla. La educación es el ámbito donde el mundo se conserva y donde el mundo se renueva. La mera repetición de lo previo resulta estéril, la ruptura con todo lo anterior presenta el riesgo de empobrecer. En ese sentido la creatividad, que no parte de la nada sino que mira con ojos nuevos lo que se presenta, que puede ver más allá de las formas o modos preestablecidos parece un camino prometedor. La creatividad presenta un desafío y un riesgo, que no parece tan diferente que el de una educación con sentido.

5.3. Trabajo en grupos

“¡Es en grupo, todos trabajan a la par!” advierte Mariana en su clase. El trabajo en pequeños grupos forma parte de su estrategia de trabajo en muchas de sus propuestas.

Trato de que sean en grupo si veo que la posibilidad de trabajar en grupo sirve, sino individual pero mayormente trabajamos en grupo y funciona. Como ya vienen con sus grupitos armados entonces [...] de esta fila hay un grupo armado, y la otra, por ahí me queda alguno colgado y trato de que más o menos ya sepa con quién habla y lo incluyo. ¿Lo incluimos en este grupo, podemos?, siempre soy de preguntar qué es lo que a ellos también les interesa, porque imponer tampoco me gusta. Trato de que el arte sea eso, un poco lo libre (sic) pero siempre guiado. (Entrevista a Mariana)

Además de alcanzar otros objetivos pedagógicos, esto le permite, como ya analizamos, manejar el espacio físico con mayor flexibilidad. En otra oportunidad la agrupación se resuelve *“así, de a dos como están sentados, tienen que hacer una composición combinando los dos trabajos”*. La conformación de los grupos es una herramienta que se adapta a las necesidades planteadas por la consigna. Esta estrategia posibilita que la opinión de los alumnos tenga una importancia significativa en su clase: no hay un único interlocutor autorizado en la figura del profesor sino que la colaboración entre pares, la discusión, el intercambio de ideas y los acuerdos son parte de lo cotidiano y de la manera de trabajar.

La creatividad es algo complejo y está profundamente vinculada a las fortalezas y talentos individuales. Sin embargo, también se da en la interacción y en el intercambio fructífero con los demás, p. ej., entre estudiantes, entre profesor y alumnos, etc. Al hablar de abrir los procesos

educativos formales a la creatividad, me refiero a hacer posible en el aula configuraciones de aprendizaje que inviten a los alumnos a realizar sus contribuciones particulares en una clase o en cualquier tema como parte del aprendizaje. Esto implica crear una atmósfera de interés en las aportaciones realizadas, escucharles, entenderles, incluir sus ideas en el contexto de aprendizaje y hacer visible su valor dentro del grupo. [...] Para descubrir problemas y ambigüedades, los estudiantes necesitan tiempo y espacio para pensar, lo cual requiere una actitud de tolerancia y valoración, pero también marcos y métodos que permitan comportamientos y pensamientos divergentes, que promuevan el pensamiento crítico (analítico y sintético), la reflexión y la resolución de problemas en el aula. (Müller-Using, 2012: 69)

Cuando revisamos las sugerencias de Müller-Using sobre las configuraciones de aprendizaje favorables para la creatividad, encontramos que, ya sea planificado o no, con conciencia o sin ella, esto sucede en la clase de Mariana. Los alumnos generan en grupo diversas respuestas a una propuesta general, exponen sus ideas con sus pares, discuten, acuerdan, negocian entre sí. La docente circula por el aula, deteniéndose con cada grupito, prestando atención a las ideas y decisiones, repreguntando para fortalecerlas, pidiendo que las concreten, revisando bocetos y dando alguna explicación técnica si es necesario. Cada grupo construye un proyecto y un rumbo propios y dado que *“tienen que hacerlo entre todo el grupo”*, que el aporte de cada uno vale la pena y la imagen debe reflejarlo, es imposible que los resultados sean uniformes y previstos de antemano. Los estudiantes aceptan el desafío, discuten, deciden, acuerdan, resuelven. Cuando Mariana se acerca le cuentan lo que están proyectando o le hacen algunas preguntas. La profesora se toma el tiempo necesario para comprender lo que le plantean, escuchándolos mientras los otros equipos resuelven lo propio. *“Si queremos ampliar la creatividad en las escuelas, los estudiantes deberían tener suficiente tiempo y espacio para investigar, probar y revisar su trabajo y el de sus pares.”* (Cachia y Ferrari, 2010: 10, traducción propia). Mariana refuerza la importancia de la diversidad y de las diferentes habilidades de cada uno e incluso aclara que pueden trabajar juntos aunque no se lleven bien, manteniendo el grupo hasta terminar el trabajo. El trabajo grupal, el trabajo cooperativo, especialmente cuando los grupos son heterogéneos, es una estrategia de gran valor en el desarrollo de la creatividad (Betancourt Morejón, 2007), que permite contrastar las ideas propias con las ajenas, brindando *“oportunidades de elección, autodirección, técnicas para el rendimiento creativo, equilibrio entre libertad y estructura.”* (López Martínez, 2008: 74). Esto toma cuerpo en las producciones finales, que resultan ser todas diferentes. De todas maneras, no podemos olvidar que el trabajo en grupos por sí sólo no es garantía de desarrollo creativo -como ninguna estrategia aislada lo es-, y la elección de conformar grupos más grandes, más

pequeños o de una propuesta en solitario será favorable tanto para distintas consignas como para diferentes alumnos y momentos, un alumnado diverso requiere de múltiples estrategias (Larraz, 2013).

Para Diana “*trabajar colaborativamente también es interesante*”, aunque no lo elige como metodología habitual. De vez en cuando, y cuando las circunstancias externas parecen más favorables, aparece como opción extraordinaria “*sólo si se puede*”. Lo significativo es que resultan experiencias positivas y “disfrutables” cuando las rememora:

hicieron también un trabajo colaborativo que fueron todos, hicieron manos muy divertidas. Cada uno elegía cómo. En el grupo tenía que haber colores primarios; algunas consignas mínimas para de alguna manera también ver los contenidos: trabajaron el punto, línea recta pero con libertad.
(Entrevista a Diana)

Lo que sucede es que en general “las circunstancias” la limitan para proponer este tipo de experiencias o reduce el trabajo colaborativo a que entre todos produzcan un resultado único.

Sé que no es lo mejor utilizar la plástica como recurso para decorar el salón de actos pero hay contenidos en los cuales podemos hacer que trabajen textura con cartón micro corrugado y a la vez hacer un trabajo con motivos originales y aprender cultura, la cultura Santamaría, entonces por qué no hacer un trabajo de textura, veo las culturas y colaboro con el salón de actos. (Entrevista a Diana).

Sus prácticas en el trabajo en equipo son escasas y en las clases observadas incluso hay muy poco aporte entre compañeros. Dado que “la creatividad es algo que puede aprenderse del entorno, algo que como todo otro comportamiento, puede explicarse en términos de refuerzo y puede ser entrenado en un proceso de estímulo-respuesta” (Kuo, 2011: 67, traducción propia) podemos suponer que por lo menos los beneficios del trabajo entre pares como fomento para la creatividad no será lo que los alumnos de Diana entrenarán en sus clases.

5.4. El espacio para el error.

En cualquier proceso de aprendizaje nos encontramos con logros y aciertos, pero la mayoría de las veces con ensayos y errores. Y no son ajenas a esto las clases que nos ocupan. “El estatus pedagógico que se da al error es un buen indicador del modelo

pedagógico utilizado en la clase” afirma Astolfi (1999: 13) dándonos el pie para revisar qué espacio tiene el error en las aulas que estamos analizando.

En sus declaraciones Diana sostiene que en su clase no espera que todos sigan el mismo proceso sino proponer *“ejercicios que todos puedan hacer más allá de tener la capacidad de dibujar”*, y que *“vayan jugando”* con los elementos del lenguaje visual de manera que *“cuando ellos empiezan a ver que queda algo que por ahí les resulta agradable, ahí van perdiendo el miedo.”* Esta descripción de sus propuestas sugiere la posibilidad de búsqueda personal y de *“equivocarse”* para sus estudiantes, lo que refuerza cuando narra prácticas escolares de las que se considera felizmente distante.

A veces hay chicos que me comentan “cuando yo iba al colegio la profe si le llevaba algo así me ha llegado a romper el trabajo” y los más grandes también, hasta los de sexto me han llegado a contar de profesores que por ahí han llegado a hacer destrozos. (Entrevista a Diana)

Diana considera que está lejos de coartar la libertad de sus estudiantes y concibe su clase como un espacio para múltiples expresiones y producciones posibles. En sus recuerdos aparece la imagen de su propio proceso de aprendizaje.

Hice el profesorado para maestra de grado primero y la materia de Plástica, la viví, me vi identificada con un montón de cosas que me pasaron en el transcurso de la etapa escolar, cómo me limitaba muchas veces, cómo determinadas maestras por no saber, obviamente nadie lo va a hacer intencionalmente, pueden dejar secuelas. (Entrevista a Diana)

Por eso no quiere repetir aquellas situaciones y piensa para sus estudiantes las experiencias que fueron favorables y útiles:

recuerdo un poco lo que hacían conmigo en el profesorado. Cuando uno estaba muy trabado con algo, venía la profesora y te daba vuelta la hoja, y vos decías [...] me está ayudando [...]. O decía ¿por qué no descansás un rato? Porque a veces uno ve que el trabajo es bueno y el chico empieza, como que se cansa, y empieza a pintar, [...] a ponerle mucho énfasis, entonces es preferible que lo guarden y lo dejamos descansar y la semana que viene lo retomamos. (Entrevista a Diana)

A pesar de sus deseos, en su descripción el problema parece ser que los alumnos se apuran y le ponen demasiado énfasis a la producción y para ella es mejor dejarla descansar y retomar otro día, lo cual podría señalar que, en realidad, considera que hay un *“camino correcto”*, el que tomarán cuando estén descansados. Quizás se nos podría acusar de estar encontrando lo que no existe si no fuera por la insistencia de Diana en mostrar el procedimiento *“adecuado”* una y otra vez en el pizarrón *“para hacerlo con precisión”* o su

afirmación de que *“el problema de cuando trabajan solos en casa, es que si cometen un error lo repiten.”* Aparece algo del orden de la “vigilancia sobre los errores” que será interesante profundizar, ya que, aunque sabemos que “muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos” (Astolfi, 1999: 24), para Diana eso no es algo con lo que se siente cómoda. *“Yo les decía que si están haciendo todo en color no queda bien cuando dejan una cara en blanco y negro.”* Y en ese sentido el fantasma de “la respuesta correcta” aparece una y otra vez en su discurso. Manuela Romo (2012), citando a Nickerson (2010), aclara que “una forma de desalentar el pensamiento creativo en el aula [es] perpetuar la idea de que existe un modo correcto de hacer cualquier tarea y de que sólo existe una respuesta correcta a cada pregunta” (129), ¿no es esto lo que escuchamos una y otra vez en sus relatos y en su aula? Cuando Diana describe lo que desea para la clase: *“empezamos jugando con líneas, con texturas, con puntos. Yo les digo no mires esto como un dibujo: agarrás un sector, un plano y lo rellenas con lo que te guste, divertido, con colores, puntos más chicos, puntos más grandes, jugá con los tamaños”*, nos preguntamos por qué no encontramos nada similar en sus prácticas. No parece ser por el contenido trabajado sino por su rechazo a lo que se sale de control. Si cree que los alumnos pueden jugar con los elementos hasta encontrar su camino, lo echa por tierra al resolver por uno de ellos el desafío de dibujar un cubo en una hoja, haciéndolo ella en lugar de esperar a que lo desarrolle solo. O cuando no muestra apertura a otras opciones:

Alumno: *¿Puedo ser fiel a mi estilo y pintar una cara de negro?*

Diana: *No, es mejor no hacerlo.*

Alumno: *No es de fiaca, es que es mi estilo.*

Diana: *No, una cara entera no.*

“En la instrucción monológica lo que cuenta es proporcionar la respuesta correcta. Se basa en conceptos lineales (convergentes) como “así son las cosas”, “lo has hecho mal” y “estos son tus déficits” (Müller-Using, 2012: 78). El mismo patrón aparece también en otro intercambio que podría haber sido más amplio:

Alumno: *Profe, ¿sería innovar mucho hacer profundidad?*

Diana: *¿Cómo?*

Alumno: *Así (muestra cómo quiere hacerlo)*

Diana: *Dale*

Alumno: *¿Puede ser?*

Diana: *Por ahí queda bien, por ahí queda mal...*

Alumno: *No va a quedar mal. ¿Lo que se premia es la prolijidad?*

Diana: *No sólo eso: la precisión, la prolijidad...*

Brinda poco apoyo a aquello que se sale de la regla o del camino previsto y es significativo que el aprendiz es quién tiene más confianza en el proceso que la profesora. Uno de los mayores obstáculos para la creatividad es seguir adelante con un plan previsto, sin moverse de ese rumbo aunque los resultados sean pobres, tratando de seguir las instrucciones del profesor (de la Torre 2003, en López Martínez, 2008). En esta oportunidad Diana se ha encontrado con un alumno que seguirá adelante con su propuesta, sin tratar de agradar al docente, aún con el riesgo que eso conlleva. Cuánto más interesante y propiciador sería abrir el juego alentando su búsqueda personal en un ambiente que apoye esa posibilidad. “Siempre cabe la posibilidad de equivocarse, pero un entorno propicio para la creatividad otorgará a los estudiantes la libertad de asumir riesgos y la seguridad de que los errores no tengan consecuencias negativas. La escuela debe de ser, en definitiva, un lugar seguro en el que equivocarse” (Romo, 2012: 132). Entre las ideas de Diana y sus prácticas hay una dicotomía de la que no parece darse cuenta. Hemos visto cómo manifiesta frecuentemente sus deseos de hacer las cosas en forma diferente cuando haya otras condiciones posibilitadoras. Su dificultad con todo aquello que se salga de control le impide poner en juego la diversidad de propuestas, el ensayo, el pensamiento divergente, estructurando excesivamente la clase. Y aunque tiene intenciones de traer de su propia experiencia de aprendizaje lo que le ha resultado positivo, no puede lograrlo plenamente.

La imagen clásica del profesor ante filas de alumnos transmitiendo información que deben copiar y reproducir deja poco espacio a la expresión creativa. Del mismo modo, la exposición de ideas nuevas e inesperadas por parte de los estudiantes se considera un comportamiento perturbador, que se rechaza por puro miedo a no ceñirse a la programación o bien al caos. El alumno ideal es un estudiante obediente y tranquilo que responde cuando el profesor hace una pregunta y su respuesta satisface las expectativas del profesor. Sin embargo, existen respuestas divergentes que pueden no ser creativas, por supuesto, pero que a veces deberían explorarse. Estas ideas deberían desarrollarse en lugar de descartarse sin más, puesto que adherirse a la programación a toda costa actúa como barrera al pensamiento divergente. (Romo, 2012: 129)

Diana valora cuando los alumnos más pequeños “*creen que pueden hacer todo, no se enojan tanto con su producto como pasa con un adolescente de quince que no le gusta.*” Se sorprende y busca estrategias cuando “*dicen esto es horrible, no sé dibujar, no sé hacer una cara, entonces [...] yo les muestro caras que no son bien hechas, ¿acaso están bien hechas las caras de Picasso?, ¿están bien hechas las caras del Grito de Munch?, ¿está*

bien hecha la cara o es más lo que expresa? Bueno ahí se van animando, pero cuesta más en tercero.” (Entrevista). Puede ponerse en el lugar de los alumnos y animarlos a avanzar sin temor al error, por lo menos en su relato:

por eso hay distintos ejercicios: primero la fantasía es lo primordial, lo mejor que les puede pasar es que les digas hacé un animal fantástico, inventá un animal, te preguntan, ¿puedo hacer un choncho con alas?, sí, podés hacer un unicornio con trompa de elefante. Con eso digamos me doy cuenta de [...] que son más abiertos, que están menos [...] autocensurados porque yo no sé en realidad alguien los censura. (Entrevista a Diana)

Es muy interesante esta dicotomía entre su creencia y sus prácticas, ya que está convencida de que propone un ambiente propicio para la creatividad que permite “identidad, seguridad, confianza, autonomía y libertad, [...] [con] procedimientos autónomos, flexibles y divergentes, donde se promueva la indagación, la formulación y reformulación de problemas.” (González Quitian, 2006, en López Martínez, 2008: 70). Para Diana, el deseo de propuestas más abiertas y su disfrute cuando ellas tienen lugar en el aula no son suficientes para incorporar esta opción en forma habitual. Parece temer lo imprevisto y descontrolado. La creatividad implica un riesgo que no puede afrontar cotidianamente.

Nunca se acaba de comprender. Todo saber auténtico y vivo comporta su halo de bruma y sus zonas oscuras, por lo que deberíamos dedicar aquí un *verdadero elogio a la imperfección*. Solo esos conocimientos académicos que no sirven y los ejercicios basados en la aplicación repetitiva, parecen escapar de esta regla, pero tienen poco que ver con el aprendizaje. (Astolfi, 1999: 25, el destacado en el original)

Por el contrario, para Mariana el “error” es un insumo para seguir trabajando, que tiene valor dentro del proceso y así lo transmite a sus alumnos, “promoviendo un clima de confianza en el aula y mostrando que es normal equivocarse o errar dentro de un proceso en el cual se investiga o trabaja un conocimiento nuevo” (Betancourt Morejón y Valadez Sierra, 2012: 8) y pide a sus alumnos que no descarten aquellos dibujos o procesos que ellos no consideran adecuados como trabajo final.

Alumna: *“Profe, ¡lo quiero hacer de vuelta!”*

Mariana: *“¿Tenés otra hoja? Bueno, le ponés ejercicio uno a esto, ¡no lo tirás! Y hacés de nuevo si querés. Tiene que estar listo el segundo, para esta clase.”*

Como parte del respeto a las opciones de sus estudiantes, insiste en la perseverancia en la idea inicial y en sostener las primeras decisiones sin desvalorizarlas cuando se presenta una dificultad. Cuando una alumna propone buscar otro artista porque no le gusta lo que eligió inicialmente, la desafía: “¿y por qué elegiste ese libro?”, “porque me gustó al principio.” Al acercarse y ayudarla en su análisis le da posibilidades de que mantenga su decisión original. Pide que aprovechen los ensayos previos, que guarden las imágenes aún cuando algunos alumnos insistan que “eran horribles”, que no abandonen enseguida rehaciendo todo. “Es fundamental procurar que el alumno mantenga la confianza en sí mismo y descubra que aún sus equivocaciones pueden ser una oportunidad para aprender” (de Uano, 2002: 279). En estas situaciones, Mariana estimula otra faceta importante del desarrollo de la creatividad, aquella que involucra “autocontrol, trabajo intenso y sostenido, determinación y perseverancia.” (Dacey y Lennon, 2000, en Craft, 2001: 7, traducción propia), tan importantes como el pensamiento divergente.

Las clases de Mariana y de Diana son dinámicas y evidencian en su desarrollo un estilo de trabajo. Si repasamos cada una de las características que debe tener una clase que alienta a la creatividad tal como aparece en la bibliografía: elementos de novedad en la actividades, “autenticidad” de la tarea, proyectos interesantes, motivadores y relevantes, con puntos de partida que entusiasmen y material estimulante, cierto control del aprendizaje por parte de los alumnos y apoyo para asumir desafíos con el equilibrio adecuado entre estructura y libertad, equilibrio entre trabajo estructurado y no estructurado, oportunidades para explorar e imaginar, relaciones pedagógicas de mutuo respeto, flexibilidad, libertad y posibilidad de un final abierto, modificación de las prácticas para acomodarse a la dirección que los estudiantes quieren seguir con sus proyectos, habilidad para actuar espontáneamente y cambiar los planes, diálogo permanente en la relación pedagógica, intercambio personal, negociación de los conflictos y comparación de ideas y acciones, clima general de humor y disfrute y posibilidad de trabajar colaborativamente con los pares (Davies et al., 2013), vemos que no todas estas características están presentes en las clases observadas, pero que en una de ellas se favorecen más estas situaciones mientras en la otra hay mayores dificultades para ponerlas en juego. Si, de la misma manera, elegimos contrastarlas con el listado de estrategias para “cualquier acción educativa que pretenda el desarrollo de la creatividad” de López Martínez (2008) que incluye “el error como estrategia, el uso de las preguntas como motor de aprendizaje, la multiplicidad y variedad de tareas y actividades, desarrollo de la motivación interna, desarrollo de la focalización en la atención, desarrollo de la curiosidad [y] desarrollo de la actitud exploratoria” (74) vemos

que encontramos el mismo patrón. Aunque no podemos afirmar que alguna de las profesoras tiene por objetivo específico el desarrollo de la creatividad, constatamos cómo Mariana genera situaciones favorables cuando lleva adelante una propuesta, cuando elige el trabajo en pequeños equipos, cuando el error es solamente un momento más en todo el proceso y cuando en la exposición final los trabajos son tan diversos. Por su parte Diana, quisiera disfrutar más del juego y se sorprende cuando en una consigna más abierta, más libre, sus estudiantes disfrutan “el mejor trabajo del año”. Pero aunque en su deseo lo intenta, no logra arriesgarse y dar espacio para lo no planeado y para los logros imprevistos (Brinkman, 2010).

Hemos recorrido con detalle el desarrollo de las clases que proponen y llevan adelante las dos profesoras. Hemos escuchado sus expectativas y visto sus acciones. Descubrimos el valor que tienen para ellas los procesos y los resultados. Encontramos producciones muy similares y otras intencionalmente disímiles. Afirmamos que el rol del docente planteando espacios de aprendizaje favorables para la creatividad es esencial. Que su capacidad para generar y permitir la búsqueda de alternativas, los resultados sorprendentes, la perseverancia en el intento, la posibilidad de elegir es posible donde no hay miedo al error, al caos o al descontrol.

Nos planteamos inicialmente identificar y analizar las condiciones espacio-temporales y las propuestas y prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la creatividad en el aula. Estamos en condiciones de sacar algunas conclusiones.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

“Entonces, ¿existe acaso buena enseñanza que no sea creativa?”
(Shakuntala Banaji, 2017: 18, traducción propia)

6.1. Una mirada al recorrido realizado

A lo largo de este trabajo nos aproximamos al concepto de creatividad que ha sido utilizado tan en demasía en los últimos años que se torna difícil de definir. Para ello recorrimos el proceso de constitución de este campo de investigación iniciado a partir de la producción de Joy P. Guilford quien desde 1950 trabajó en torno al concepto de la creatividad y del pensamiento divergente y de Paul Torrance, especialmente relevante por la creación de tests de medición de la misma. En este trayecto fuimos añadiendo los aportes los trabajos que distinguen entre Gran Creatividad y pequeña-creatividad (Craft, 1999; Cropley, 2001) complejizando el esquema con otras distinciones (Craft, 2001; Gardner, 2004; Spendlove, 2008; Klimenko, 2008; Kaufman y Beghetto, 2009; Bramwell et al., 2011). Abordamos los estudios que insisten en que el ambiente o contexto tiene una influencia fundamental en su desarrollo (Amabile, 1983, 1996, 2012; Csikszentmihalyi, 1988, 1996, 1998, 1999, 2000; Sternberg y Lubart, 1991, 1995; Sternberg, 1998, 2001, 2006; Ivcevic, 2009; Glăveanu, 2011), considerando también que hay factores como la inteligencia o la personalidad, que influyen pero no definen o determinan la creatividad por sí solos. Sintetizamos con Sternberg (2006) los seis aspectos -capacidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y ambiente-, que interrelacionados propician la creatividad.

Siguiendo especialmente a Guilford (1952, 1966, 1971, 1987), y a fin de tener en cuenta las características recurrentes de la creatividad, elaboramos un listado como una suerte de definición que nos permitió miradas y análisis desde esta perspectiva. Es así que podemos afirmar que la creatividad implica:

- conciencia del problema: encontrar, formular o plantear un problema,
- fluidez o fluencia: gran cantidad de ideas,
- flexibilidad: gran variedad de ideas,
- inventiva: creación y desarrollo de ideas,

originalidad: ideas únicas, respuestas inusitadas, novedosas,
elaboración: algo que comienza siendo simple y se complejiza,
relevancia de los resultados,
respuesta adaptativa a una situación real,
respuesta ingeniosa,
solución de problemas: análisis, síntesis y producción de una respuesta,
tolerancia ante la ambigüedad, sin rigidez al categorizar o clasificar,
pensamiento convergente: deducción de una solución correcta a un problema,
pensamiento divergente: producción de diversas alternativas de solución, concepto utilizado en muchas situaciones como sinónimo de pensamiento creativo.

Nos aproximamos a la escuela como espacio privilegiado en el que la creatividad puede fomentarse y nos centramos en el espacio de enseñanza de las artes con la intención de cuestionar la afirmación que lo ubica como “el lugar” de la creatividad, la cual aparece no sólo en el sentido común sino también a veces subrepticamente en textos normativos de la educación en nuestro país o en amplios estudios realizados con docentes en Europa (Cachia y Ferrari, 2010). En oposición a la idea de que la creatividad está naturalmente relacionada con la enseñanza y aprendizaje del arte, afirmamos que todas las áreas del conocimiento pueden favorecer su desarrollo, ya que lo que define a una clase creativa no tiene relación específica con las artes y puede suceder en cualquier asignatura. Para sostenerlo nos apoyamos en las características a las que hemos recurrido a lo largo de este estudio: uso flexible del espacio y tiempo, disponibilidad de recursos y materiales apropiados, trabajo fuera del aula o de la escuela, conocimiento de las especificidades del campo, integración de distintas asignaturas transversalmente, abordaje desde distintos puntos de vista, cuestionamiento de las hipótesis planteadas, autonomía y protagonismo de los estudiantes, relación respetuosa y con altas expectativas entre maestros y alumnos, sensibilidad hacia los otros, inclusión de la imaginación, las emociones y la curiosidad, uso del juego en el aprendizaje, oportunidades de colaboración entre pares, colaboración con agentes externos, conciencia de las necesidades de los estudiantes, posibilidad de que cada estudiante siga su propio ritmo de aprendizaje sin presiones, flexibilidad y diálogo, planificación no prescriptiva, el docente como modelo de actitudes creativas y la creatividad como un valor cultural (Klimenko, 2008; DeHann, 2009; Davies et al., 2013; Pecheanu y Tudorie, 2015; Banaji, 2017). Ninguna de estas condiciones o cualidades son específicas de clases de arte, sino que pueden ser patrimonio de cualquier área del conocimiento. Es así que el mismo Elliot Eisner (1992), acérrimo defensor de la

importancia de las artes y de lo que estas pueden enseñar a la educación en general, también aclara que se pueden encontrar algunos de sus rasgos y posibilidades en otras ciencias. Por nuestra parte estamos convencidos de que todas las condiciones para el desarrollo creativo pueden desplegarse en todas las áreas del aprendizaje.

Los docentes, que cumplen un rol esencial (Esquivel, 1995; Amabile, 1996; de Uano, 2002; Ng y Smith, 2004; Beghetto, 2005; Wyse y Spendlove, 2007; Klimenko, 2008; López Martínez, 2008; Cachia y Ferrari, 2010; Davies et al., 2013), modelando la creatividad en sus clases e incorporando en su práctica las características que fuimos describiendo, fueron en este caso el foco de la investigación. Centramos la mirada en ellos y de esta manera seguimos sus propuestas e intervenciones en las clases, sus “decires” y “haceres”, los permisos y las restricciones y su manera de resolver dificultades y problemas.

Algunos autores insisten en que el desarrollo de la creatividad debe buscarse de manera consciente e intencionada para que sea efectiva (López Martínez, 2008). Las aulas que observamos y las docentes cuyas clases fueron material de este estudio, no presentan todas las características esperadas para el favorecimiento de la creatividad. Incluso deberíamos recordar que, no sólo el desarrollo creativo no está entre sus objetivos principales, sino que ni siquiera se les pide explícitamente desde la normativa sobre la enseñanza de la Plástica Visual en la escuela Secundaria (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006; Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688, 2007; Diseño Curricular para la enseñanza de la Plástica Visual en 3er año ES, Prov. de Buenos Aires, 2008). Si bien encontramos que entre líneas este objetivo está presente, no tenemos por qué suponer que todos los docentes harán esta interpretación. Aunque para las profesoras que son objeto de nuestro estudio, la premisa de que el arte se relaciona con la creatividad está implícita y la mencionan entre sus búsquedas en la enseñanza, no tiene la relevancia de una meta prioritaria. La búsqueda principal es enseñar Plástica Visual, sus técnicas, el manejo de materiales, el “campo” (Amabile, 1983; 1996; 2012), el “dominio” (Csikszentmihalyi, 1996; Kuo, 2011) de la asignatura. A pesar de ello y aún teniendo en cuenta que estas clases no son modelo de aulas creativas ni sus docentes encarnan a “expertos en enseñanza creativa”, encontramos muchas actitudes, decisiones, estilos y prácticas que las convierten en ámbitos más o menos favorables, mostrando cómo la construcción de un ambiente favorecedor o restrictivo es en primera instancia una cuestión de *decisión* y *enfoque* y no estrictamente de grandes planteos teóricos. Nos habíamos propuesto analizar “clases comunes” y esto fue lo que hicimos.

6.2. Construcción de modelos ideales de docente.

A lo largo del trabajo de campo y posterior análisis hemos podido identificar actitudes y formas de trabajo de los docentes que nos permiten construir dos figuras o “tipos ideales” (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006) o “categorías” (Augustowsky, 2003), recuperando la voz y acciones de las profesoras y la voz y acciones de los estudiantes que aparecen en los relatos, -y que reflejan lo que realmente se observó y registró-, despersonalizando en esta instancia las situaciones e incorporando los hechos al modelo ideal correspondiente.

Hemos dado en denominar como *modelo favorecedor* a la construcción realizada con todas aquellas actitudes, enfoques, propuestas y decisiones que coinciden con lo que la literatura señala como propiciadores de la creatividad en los alumnos y al que Mariana se aproxima muy frecuentemente. Como contrapartida, hemos definido como *modelo neutro* al que construimos a partir de las actitudes, enfoques, propuestas que no son claramente beneficiosas para la creatividad, aunque no por eso podemos concluir que obstaculizan su desarrollo, sino más bien que no lo promueven o no se ocupan de hacerlo. Diana es quién más habitualmente se acerca a este tipo. Sin embargo, naturalmente, ninguna de las dos cumple con las condiciones completas de su tipo o modelo, lo cual hace aún más útil su construcción.

La elección de estos términos para caracterizar a cada uno de los modelos encierra además otra cualidad: si bien es posible que no haya una intención explícita, consciente de desarrollar la creatividad en los alumnos en las clases observadas, -ya que esta reflexión no aparece en general como propuesta de las docentes-, sin embargo la distancia entre ser un docente *favorecedor* del desarrollo creativo, o ser uno *neutro* no parece tan enorme, sino más bien una cuestión de orientación o de conciencia sobre esa búsqueda. Creemos que en ese sentido, el término *neutro* muestra una no-intención o no-conciencia con respecto al desarrollo de la creatividad en lugar de una negativa a embarcarse en los enfoques que su desarrollo requiere.

Si el espacio y el tiempo se presentan como los aspectos más rígidos de la estructura escolar, su flexibilización puede ser vista como “caos” o como posibilidad de hacer “magia”. En un planteo *favorecedor* de la creatividad se utilizan el espacio exterior del aula y sus recursos (biblioteca, kiosco) y el espacio exterior de la escuela (iglesia local para ver una imagen), coincidiendo con la característica del *uso flexible del espacio*. Si las dimensiones y formato del aula presentan un problema, en el modelo *neutro* esto es una

limitación a aceptar mientras que, en el caso contrario, se buscan variedad de ideas (diversos agrupamientos, uso de la pared y el piso) como *respuestas adaptativas a la situación real* para encontrar soluciones a las dificultades que se presentan. El uso del celular extiende el espacio y amplía los recursos existentes, aunque las diferencias entre quien se acerca al modelo *neutro* y solamente lo utiliza para replicar las consignas y explicaciones dadas en clase o el que sigue un modelo *favorecedor* y lo toma para incorporar nuevas fuentes de consulta y ampliar el espacio y los recursos disponibles generando otra manera de trabajo *fuera del aula o de la escuela*, evidencia un patrón similar de distancia entre ambos tipos. La flexibilidad entre el adentro y el afuera o la ampliación hacia el espacio virtual muestran cómo se piensa en forma *convergente* o *divergente* un mismo problema: el espacio se habita y se establece en él un orden propio o el docente se adapta a lo dado sin opciones.

En el análisis del factor tiempo también encontramos que si bien se presenta como una limitante rígida, hay fisuras por la que se pueden identificar diferentes resoluciones elegidas por cada uno de los casos analizados. Una secuenciación prevista de entrega cada dos clases establecida por una de las docentes se evidencia opuesta a un *uso flexible del tiempo* con poca posibilidad de los estudiantes de *ir a su propio ritmo*, si bien la posibilidad de concluir el trabajo en casa podría colaborar en algo con eso. Como contrapartida el pedido constante de trabajos por entregar -sin resultados positivos y sin claridad sobre la extensión del periodo de trabajo-, tampoco permite identificar un modelo *favorecedor*, ya que para analizar la *relevancia de los resultados*, primero habría que contar con resultados existentes. La postergación indefinida de la finalización de los trabajos por parte de algunos alumnos no forma parte de la idea de *que cada estudiante siga su propio ritmo de aprendizaje sin presiones*. Tiempo-posibilidad y tiempo-restricción como nuevas categorías se corresponden con habitar el espacio o resignarse a él.

Las docentes concretas que observamos no responden unívocamente a uno u otro modelo. Los modelos nos sirven para decodificar las situaciones concretas en clave de aprovechar las oportunidades de tomar decisiones que acerquen más a un tipo que al otro.

La elección de materiales y técnicas muestran que las opciones para respuestas diversas, que en una de las clases se evidencia como *gran cantidad y variedad de ideas*, los resultados que no se conocen de antemano como parte de una *planificación menos prescriptiva*, la sorpresa y la posibilidad de *respuestas novedosas*, dan espacio al *pensamiento divergente*. Las propuestas con una única respuesta conocida de antemano, en las que hay muy poco margen para la experimentación, no favorecen este aspecto, aunque

podríamos aventurar que la seguridad del rumbo posibilita *mayor autonomía* de los alumnos -si la profesora no repitiera tantas veces el procedimiento a seguir- y permitiría el *protagonismo de los estudiantes*. Al mismo tiempo, la repetición de una técnica, la exactitud y prolijidad buscadas generan una *mayor habilidad y conocimiento de las especificidades del campo*, lo que no es tan evidente en la clase en la que pocas veces las explicaciones o indicaciones son grupales y efectuadas para que todos los estudiantes puedan sacar provecho. Nuevamente podemos encontrar que los tipos ideales se diferencian de los casos concretos observados permitiendo ahondar el análisis. En ambos hay *disponibilidad de recursos y materiales apropiados* aunque, sorprendentemente, es el tema que más preocupa a las docentes, dejando ver dónde está puesto el eje de su trabajo. Incorporar materiales diversos o limitarse a elegir lo que no provoque desorden son parte del juego en el que unos arriesgan más y otros arriesgan menos y que es pertinente para encontrar la afinidad con alguno de los modelos ideales. En cuanto a las propuestas y prácticas en el aula, las situaciones concretas parecen acercarse más a estos dos modelos. Mientras hay evidencia de que el modelo *favorecedor* tiene en cuenta las *oportunidades de colaboración entre pares*, en el modelo *neutro*, aunque podría suceder, no es intencionalmente provocado. La aceptación de *distintos puntos de vista* es mucho más factible en la primera clase que en la segunda donde hay soluciones o rumbos que no se pueden elegir. Si bien la docente que está más cerca del modelo *neutro* desearía poder generar situaciones más cercanas al disfrute que propone el *juego*, el riesgo del descontrol limita esas iniciativas.

La *sensibilidad hacia los otros* y la *conciencia de las necesidades de los estudiantes* se percibe más en la clase *favorecedora* que en la *neutra* coincidiendo con las *altas expectativas* que su docente tiene sobre los alumnos. Constatamos que la *relación respetuosa entre docentes y alumnos* está presente en ambos casos. Aunque hay un intento de *integración de distintas asignaturas* en una de las propuestas de trabajo, no podríamos decir que hemos observado efectivamente su puesta en práctica en ninguno de los cursos.

La *resolución de problemas* fue más evidente en relación a situaciones concretas - manejo del espacio, falta de herramientas o materiales-, que con respecto a problemas cognitivos. De ahí que el tipo de respuestas flexibles y originales se vincularon más con solucionar estas dificultades que con un despliegue de ideas conceptualmente creativas.

6.3. A modo de cierre: la olla de oro al final del arcoíris.

Este análisis de cada una de las características de un aula creativa, que hemos contrastado con las prácticas concretas incorporándolas a los modelos ideales, nos permiten, en primer lugar -y sin evaluar las producciones de los estudiantes-, asegurar que hemos encontrado muchos de estos aspectos puestos en juego. En segundo lugar, y quizás lo más interesante de este análisis, es descubrir que no es tan abismal la distancia que separa a los dos modelos. Si el espacio para el error, el pensamiento divergente, la posibilidad de que sean los alumnos quienes encuentren soluciones, la capacidad de escuchar sus inquietudes, las propuestas generadoras de respuestas diversas, la posibilidad de que sean los estudiantes quienes descubran nuevas relaciones entre las ideas y hagan conexiones, la oportunidad de decidir entre diversas opciones, se convierten en parte de la cotidianidad del aula, la creatividad tendrá más oportunidades de desplegarse. Y en tercer lugar, constatamos nuevamente que estas características no son en absoluto privativas de una clase de arte, sino que pueden suceder en cualquier campo de conocimiento.

Cuando abordamos la relación con la personalidad hicimos hincapié en que por ser una característica interna no formaría parte del análisis. Sin embargo, dado que la *persona* es uno de los componentes de la creatividad, junto con el proceso, el producto y el ambiente, podemos permitirnos señalar que efectivamente una de las docentes muestra una personalidad menos favorecedora de la creatividad que la otra. Ya sea por temor, rigidez, poca confianza o alguna otra razón, -no hemos profundizado lo suficiente para definirlo-, su miedo al caos, al descontrol, al error, a que las cosas no se resuelvan de la manera prevista hacen que se distancie de ser un modelo de creatividad en el aula.

En cualquier caso, podemos afirmar que la construcción de un ambiente favorecedor para la creatividad en el espacio de enseñanza es una *decisión*, que implica para el docente perder el control total -que podríamos preguntarnos si en realidad en algún momento tiene-, asumir el riesgo de lo no conocido y compartir el juego con sus estudiantes. En los casos analizados no podemos asegurar que las decisiones tuvieran por objetivo la búsqueda específica de la creatividad ni el intento de generar ambientes que le fueran más favorables. Empero, la diferencia de algunos enfoques, de gestos sutiles, de riesgos medidos define una gran diferencia. En aulas comunes, docentes comunes, incluso casi sin buscarlo, pueden modelar un enfoque creativo y no es necesario que sean expertos en creatividad para promoverla en el aula.

Podemos pensar que conocer claramente las condiciones de un aula creativa y las pequeñas distancias a zanzar entre lo que se hace y se podría hacer, entre lo que se piensa y lo que se actúa, puede ayudar al *modelo favorecedor* a incrementar enormemente las posibilidades de sus alumnos y al *modelo neutro* a descubrir los límites que se está imponiendo y señalará un rumbo para flexibilizarlos.

Volvemos a afirmar, que ni la clase de arte está vinculada naturalmente a la creatividad, ni la creatividad es patrimonio del arte, aún cuando se pueda afirmar que “las artes se convierten en un modelo para la educación” (Eisner, 2016: 253), o que “se puede hablar de creatividad sin hablar de arte pero no se puede hablar de arte sin hablar de creatividad” (Larraz, 2013: 154). En nuestro trabajo las clases de Plástica Visual nos dieron la posibilidad de observar aspectos que exceden su enseñanza.

Debemos dar cuenta de que en esta investigación no estudiamos la influencia del ambiente extendido -institución escolar, familia-, ni la experiencia de los docentes, y de qué manera estos factores pueden haber influido en sus decisiones con respecto a la creatividad, aspectos todos que podrían ser significativos y abordados en un futuro trabajo.

Cerraremos nuestra investigación afirmando que:

- la incorporación en la clase de características favorecedoras para la creatividad es una decisión -de asumir riesgos, de perder el control,
- no es necesario ser un *experto en creatividad* para poder promoverla,
- no requiere de grandes despliegues de recursos,
- puede suceder en cualquier asignatura
- se podría acrecentar si se incluyera como uno de los objetivos explícitos de la enseñanza en las clases y si los docentes conocieran mejor qué características tiene un modelo favorecedor.

Dicho esto nos hacemos una nueva pregunta -que quedará abierta-, ¿estamos hablando solamente de creatividad o estamos hablando de buena enseñanza?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, María, y Clara Megías (2017), “*Art Thinking*”. *Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona, Paidós.

Aguirre Arriaga, Imanol (2006), “Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación”, en *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*. Bogotá.

Aljughaiman, Abdullah y Elizabeth Mowrer-Reynolds (2005), “Teachers' conceptions of creativity and creative students”, en *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), pp. 17-34.

Amabile, Teresa (1983), “The Social Psychology of Creativity: A componential conceptualization”, en *Journal of personality and social psychology*, 45(2), pp. 357-376.

Amabile, Teresa (1988), “A model of creativity and innovation in organizations”, en *Research in organizational behavior*, 10(1), pp. 123-167.

Amabile, Teresa (1996), *Creativity and Innovation in Organizations*. Harvard Business School.

Amabile, Teresa (2012), *Componential theory of creativity*. Harvard Business School.

Amabile, Teresa, Regina Conti, Heather Coon, Jeffrey Lazenby y Michael Herron (1996), “Assessing the Work Environment for Creativity”, en *The Academy of Management Journal*, 39(5), pp. 1154-1184. Disponible en <http://links.jstor.org/sici?sici=0001-4273%28199610%2939%3A5%3C1154%3AATWEFC%3E2.0.CO%3B2-W> Consultado el 11 de enero de 2020.

An, Donggun, Youngmyung Song y Martha Carr (2016), “A comparison of two models of creativity: Divergent thinking and creative expert performance”, en *Personality and Individual Differences*, 90, pp. 78-84.

Antelo, Estanislao (2011), “¿A qué llamamos enseñar?”, en Andrea Alliaud. *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp. 19-37.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>

Argentina, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007), Ley N° 13.688 Ley de Educación Provincial. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13688-123456789-0abc-defg-886-3100bvorpyel/actualizacion>

Armella, Julieta y Sofía Dafunchio (2015), “Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela”, en *Educação & Sociedade*, 36(133), pp. 1079-1095.

Astolfi, Jean Pierre (1999), *El “error”, un medio para enseñar*. Sevilla, Diada Editorial.

Augustowsky, Gabriela (2003). “Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria”, en *Arte, individuo y sociedad*, 15, pp. 39-59.

Augustowsky, Gabriela (2010) “Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa” Documento de trabajo N° 37, octubre de 2010. Conferencia pronunciada el 14 de noviembre de 2009 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman.

Banaji, Shakuntala (2017), “The Rhetorics of Creativity”, en Ilana Eleá y Lothar Mikos (Eds.) *Young & Creative. Digital Technologies Empowering Children in Everyday Life*. Gothenburg, Nordicom, pp. 17-29.

Belinche, Daniel y Mariel Cifardo (2006), “Los estereotipos en el arte: un problema de la educación artística”, en *II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 2006)* Facultad de Bellas Artes, disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39164>

Berry, Michael y Aubrey Westfall (2015), “Dial D for Distraction: The Making and Breaking of Cell Phone Policies in the College Classroom”, en *College Teaching*, 63(2), pp. 62-71, DOI: 10.1080/87567555.2015.1005040

Betancourt Morejón, Julián (2007), “Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas”, en *Director 30*.

Betancourt Morejón, Julián y María de los Dolores Valadez Sierra (2012), *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México, Editorial El Manual Moderno.

Brailovsky, Daniel (2008), “Objetos que hablan. Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material”, en Andrea Alliaud, Andrea et al.: *Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Brailovsky, Daniel (2011), *El juego y la clase: ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Brailovsky, Daniel (2019), *Pedagogía (entre paréntesis)*. En prensa

Bramwell, Gillian, Rosemary Reilly, Frank Lilly, Neomi Kronish y Rebathi Chennabathni, (2011), “Creative teachers”, en *Roepers Review* 33, pp. 228–238. doi:10.1080/02783193.2011.603111. Consultado el 30 de octubre de 2017

Brinkman, David (2010), “Teaching creatively and teaching for creativity” en *Arts Education Policy Review*, 111(2), pp. 48-50.

Cachia, Romina y Anusca Ferrari (2010), *Creativity in schools: A survey of teachers in Europe*. JRC59232, Joint Research Centre (Seville site)

Chacón Araya, Yamileth (2005), “Una revisión crítica del concepto de creatividad”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1). Disponible en: <http://www.redalyc.org:9081/html/447/44750106/> Consultado el 2 de junio de 2017.

Clouder, Christopher (2012), “Introducción. El despertar creativo, transformación y hechizo”, en *¡Buenos días Creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. Informe Fundación Botín, pp. 9-19.

Contreras Jiménez, María Isabel (2015), “Análisis, reflexión y propuestas sobre la organización espacial del aula en los procesos de aprendizaje”, en *Organización educativa de centros e instituciones*. Universidad de Málaga.

Corbalán Berná, Javier (2008), “¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad?”, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 35, pp. 11-21.

Corbetta, Carola M. (2016), “Las imágenes en la enseñanza de la disciplina Plástica visual en escuelas de secundaria básica de la Provincia de Buenos Aires: un estudio sobre los repertorios visuales y las estrategias didácticas de los profesores de artes visuales de enseñanza media”. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés, Escuela de Educación. Disponible en <http://hdl.handle.net/10908/11876>, consultado el 9 de octubre de 2017.

Craft, Anna (2001), *An analysis of research and literature on creativity in education*, Report Qualifications and Curriculum Authority, pp. 1-37.

Davies, Dan, Divya Jindal-Snapeb, Chris Collier, Rebecca Digby, Penny Hay y Alan Howe (2013), “Creative learning environments in education. A systematic literature review”, en *Thinking skills and creativity*, 8, pp. 80-91.

de la Torre, Saturnino y Verónica Violant (2003), *Creatividad aplicada: prácticas de aprendizaje*. PPU.

Demos, George y John Gowan (1976), “Introducción”, en John Gowan, George, Demos y Paul Torrance, *Implicaciones Educativas de la Creatividad*. Salamanca, Anaya, pp. 9-14.

Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (2011), “Introducción General. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica” en Norman Denzin e Yvonna, Lincoln (comp.) *El campo de la investigación cualitativa*. México, Gedisa.

de Uano, Lucía Morchio (2002). “La Creatividad ¿Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano?”, en *Linhas criticas*, 8(15), pp. 265-288.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) “Plástica-Visual La enseñanza de Plástica-Visual en el tercer año de la ES. Educación Artística” en *Diseño curricular para la educación secundaria 3º año*, pp. 221-230. La Plata.

Durán, Tomás, Almudena Abengozar, Esteban Roberto Magallón, Antonio Martire, Bruno Rebouças y Carina Weixlberger (2013), “La creatividad”, en *RUTA Comunicación*, 5, pp.1-22.

Dussel, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana

Eisner, Elliot (1992), “La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano”, en *Revista española de Pedagogía*, 50(191), pp.15-34.

Eisner, Elliot (2002), “Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales”, en *Arte, individuo y sociedad*, 1, pp. 47-55.

Eisner, Elliot (2016) [2004], *El arte y la creación de la mente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.

Elías, Norbert (1989), *Sobre el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.

España, Ana Elena (2016), *Integrando el arte en las prácticas de enseñanza*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Esquivias Serrano, María Teresa (2004), “Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones”, en *Revista Digital Universitaria*, 5(1), Unam, México.

Giglia, Ángela (2012), *El habitar y la cultura: Perspectivas teóricas y de investigación*. Barcelona, Anthropos Editorial.

Glăveanu, Vlad Petre (2011), “Creating creativity: reflections from fieldwork”, en *Integrative psychological and behavioral science*, 45(1), pp. 100-115. Disponible en <http://eprints.lse.ac.uk/39030/> Consultado el 25 de octubre de 2017.

Gómez, José G. (2007), “What Do We Know about Creativity?”, en *Journal of Effective Teaching*, 7(1), pp. 31-43.

Guilford, Joy Paul (1966), “Measurement and creativity”, en *Theory into practice*, 5(4), pp. 185-189.

Guilford, Joy Paul (1987), “Creativity research: Past, present and future”, Scott Isaksen (ed.) *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. NY, Bearly Limited, pp. 33-65.

Hocevar, Dennis (1979), *Measurement of Creativity: Review and Critique*. Investigación presentada en el Annual Meeting of the Rocky Mountain Psychological Association. Denver, Colorado, 12 al 14 de abril de 1979.

Ivcevic, Zorana (2009), “Creativity map: Toward the next generation of theories of creativity”, en *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), p.17-21.

Jeffrey, Bob y Anna Craft (2004), “Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships”, en *Educational studies*, 30(1), pp. 77-87.

Kaufman, James y Ronald Beghetto (2009), "Beyond big and little: The four C Model of creativity", en *Review of General Psychology*, 13(1), pp. 1-12. DOI: 10.1037/a0013688. Consultado el 15 de febrero de 2018.

Klimenko, Olena (2008), "La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI", en *Educación y Educadores*, 11(2), pp. 191-210. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia

Kuo, Hsu-Chan (2011), "Toward a synthesis framework for the study of creativity in education: an initial attempt", en *Educate*, 11(1), pp. 65-75.

Larraz Rábanos, Natalia (2013), "Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria", en *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), pp. 151-161. Disponible en <http://www.ugr.es/~jett/index.php> Consultado el 7 de junio de 2020.

Libedinsky, Marta (2018), "El aula: un lugar para innovar", en *Anales de la educación común*. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/328559589> El aula un lugar para innovar Consultado el 17 de agosto de 2020

León, Yudelqui Martínez, Modesta Moreno Iglesias y Ania Teresa Cordero González (2016), "Concepciones teóricas acerca de la creatividad y su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 11(2), pp. 87-95.

Lin, Yu-Sien (2011), "Fostering Creativity through Education. A Conceptual Framework of Creative Pedagogy", en *Creative Education*, 02, pp. 149-155. DOI:10.4236/ce.2011.23021. Consultado el 14 de octubre de 2017.

López Martínez, Olivia (2008), "Enseñar creatividad. El espacio educativo", en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*. 35, pp. 61-75, ISSN: 0327-1471. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=185/18512511006>. Consultado el 20 de Julio de 2020.

Meo, Analía (2009)a, "Investigación cualitativa: preguntas, metodologías y contextos", en Analía Meo y Alejandra Navarro, *La voz de los otros: el uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Omicron System, pp. 17-30.

Meo, Analía (2009)b, "Reflexividad e investigación cualitativa" en Analía Meo y Alejandra Navarro, *La voz de los otros: el uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Omicron System, pp. 31-45.

Müller-Using, Susanne (2012), "Creatividad y desarrollo infantil en el aula", en *¡Buenos días Creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. Informe Fundación Botín, pp. 69-85.

Pecheanu, Ioan Susnea Emilia y Cornelia Tudorie (2015), "Initiatives towards an education for creativity", en *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, pp. 1520-1526.

Penagos, Julio César y Rafael Aluni (2000), “Preguntas más frecuentes sobre creatividad” en *Revista Psicología*, (ed. especial). Disponible en <http://inteligenciareatividad.com/recursos/revista-psicologia/revista-psicologia-9/index.html> Consultado el 19 de abril de 2018.

Prensky, Marc (2005)a, “What can you learn from a cell phone? Almost anything!”, en *Innovate: Journal of Online Education*, 1(5). Disponible en <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=83> Consultado el 5 de septiembre de 2020.

Prensky, Marc (2005)b, “Engage me or enrage me”, en *Educase Review*, 40 (5), pp. 61-64.

Romo, Manuela (2012), “Algunas investigaciones sobre el impacto de la creatividad en el ámbito educativo”, en *¡Buenos días Creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. Informe Fundación Botín, pp. 123-136.

Sacristán, José Gimeno (2008), *El valor del tiempo en educación*. Madrid, Ediciones Morata.

Sánchez de Puerta Trujillo, Fernando (2006), “Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones”, en *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(11), pp. 11-32. DOI:<https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1107> Consultado el 16 de mayo de 2020

Sawyer, R. Keith (2006), *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press, USA.

Scornavacca, Eusebio, Sid Huff y Stephen Marshall (2009), “Mobile phones in the classroom: if you can't beat them, join them”, en *Communications of the ACM*, 52(4), pp. 142-146.

Spendlove, David (2008), “Creativity in education: A review”, en *Design and Technology Education: an International Journal*, 10(2).

Starko, Alane Jordan (2010) (4a ed.), *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. NY, Routledge.

Sternberg, Robert J. (2006), “The Nature of Creativity”, en *Creativity Research Journal*, 18(1), pp. 87-98.

Thomas, Kevin, Blanche O'Bannon y Natalie Bolton (2013), “Cell Phones in the Classroom: Teachers' Perspectives of Inclusion, Benefits, and Barriers”, en *Computers in the Schools*, 30(4), pp. 295-308. DOI: 10.1080/07380569.2013.844637 Consultado el 25 de mayo de 2020.

Torrance, E. Paul (1987), “Teaching for creativity” en Scott Isaksen (ed.) *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. NY, Bearly Limited, pp. 189-215.

Tristán López, Agustín y Liliana Mendoza González (2016), “Taxonomías sobre creatividad”, en *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(1), pp. 147-183.

Vallés, Miguel (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

Wehner, Lucille, Mihaly Csikszentmihalyi e István Magyari-Beck (1991), “Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation”, en *Creativity Research Journal*, 4(3), pp. 261-271.

Williams, Rich, Mark Runco y Eric Berlow (2016), “Mapping the Themes, Impact, and Cohesion of Creativity Research over the Last 25 Years”, en *Creativity Research Journal*, 28(4), pp. 385-394. DOI: 10.1080/10400419.2016.1230358. Consultado el 16 de abril de 2018.

ANEXO

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Guía de Observación

- Espacio físico: aula común o aula taller.
- Disposición del aula
- Lugar de los bancos en relación al pizarrón
- Movilidad de los bancos. Distribución, Interacción entre pares. dinamismo/estaticidad de los estudiantes, movimiento de los estudiantes, ¿caminan por el aula?
- Lugar del escritorio del docente: ¿central?, ¿referente?
- Las paredes del aula: ¿qué hay en ellas?
- El espacio exterior al aula, ¿se sale y se entra con flexibilidad?
- Trabajo individual/trabajo en grupo.
- ¿Quién es el interlocutor? ¿Quién opina? ¿Quién da ideas? ¿Hay preguntas? ¿Quién responde?
- Los que no trabajan, ¿qué se hace con ellos? El que “se porta mal”
- Materiales y su uso. ¿Tienen materiales propios? Diversidad/homogeneidad. Acceso a los materiales.
- Propuestas ¿qué se pide? Tipos de consignas. Margen para la decisión personal. Respuesta única o diversa. ¿Qué se valora?
- Espacio para el “error”. ¿Es tenido en cuenta? ¿Es parte del proceso? ¿Hay que evitarlo?
- ¿Cómo, dónde y cuándo se exponen los trabajos? ¿Quién elige?
- Se tienen en cuenta los emergentes que aparezcan con respecto a la dimensión temporal.

Guía de Entrevista semiestructurada

- Qué es importante cuando da clases. Qué es lo que más disfruta cuando enseña arte.
- Qué espera que “suceda” en su clase (donde está su foco), qué es lo más importante.
- Qué espera que aprendan y desarrollen los estudiantes. Qué se hace con quién no trabaja o no cree que puede: estrategias. Qué se hace si alguien “no es creativo”.
- Propuestas de trabajo con final “abierto” (se va descubriendo a medida que se produce) o “cerrado” (ya se sabe qué se espera como producto final). Apertura a diferentes estilos o habilidades.
- Cuán importante es el proceso, cuán importante es el resultado final.
- Muestra de trabajos: quién elige, qué se elige, dónde se muestra.
- Técnicas: cuáles se pueden hacer, cuáles no y por qué.
- Materiales: quién elige los materiales, qué opciones de diversidad en la elección hay. Qué límites hay con respecto a los materiales. ¿Todos trabajan con los mismos materiales? Qué se hace con quienes no tienen materiales. Formatos de trabajo.
- Trabajo individual, grupal, de pares. Opiniones, tendencia, reparos. ¿Quién hace las sugerencias con respecto al trabajo de los alumnos?
- El espacio físico: cómo limita, qué se hace con esto, cómo se maneja, otras opciones.
- Tiempo: horario de clases, qué horario resulta más favorable y cuál más desfavorable, por qué. Qué se hace para superar las dificultades.
- Tiempo de trabajo para las consignas: cómo se asigna el tiempo para los trabajos. ¿Se pueden terminar en casa?
- Experiencias significativas.