

LA CREATIVIDAD EN EL NIÑO, DESAFIO PARA EL ADULTO*

Zayda Sierra Restrepo**

Resumen

Enfoca la creatividad en el niño bajo la exigencia de reflexionar sobre el mundo del adulto. Define la inteligencia y la acción, como componentes básicos del pensamiento creativo puesto que éste es la expresión de cada estructura inteligente y no es posible pensarlo en el vacío.

Relaciona los conceptos creatividad-educación y creatividad-sociedad y por último concluye la participación creativa como medio de abordar los problemas colectivos.

Palabras claves:

Creatividad

Inteligencia

Educación

* Ponencia presentada en el Segundo Curso de Actualidad en Enfermería, Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia, mayo de 1990.

** Profesora de la Facultad de Educación y directora del Teatro Infantil Bambalinas de la Universidad de Antioquia.

1. Presentación

Hablar de la creatividad en el niño exige reflexionar sobre este acontecer en el mundo del adulto. En ocasiones se acostumbra hablar del proceso de x o y fenómeno en el niño, haciendo abstracción del contexto que le rodea, como si el niño fuese ese universo aparte, ese “mundo de niños” del que nos hablara el romanticismo pedagógico. En el caso concreto de la creatividad, no es posible pensarla en el niño sin abordar el problema de la creatividad en el adulto. Adulto que hace parte de un contexto social del que depende que se favorezca o no, el desarrollo del pensamiento creativo de los sujetos en crecimiento.

Comprender la creatividad en el niño convoca un imperativo formativo: ¿Cómo potenciar esta capacidad tan específicamente humana? El presupuesto de que un contexto creativo favorece la producción del niño, conlleva a enfocar inicialmente el problema en el adulto. ¿Cómo lograr que sea una persona más creativa? Porque, como vamos a ver, un sujeto creativo establece relaciones creativas con los demás, propende por tanto, por el desarrollo creativo de las personas que le rodean.

Un primer paso para llegar a ser una persona más creativa es llegar a tener mayor conciencia sobre la creatividad, conciencia del significado de la creatividad, de las propias capacidades creativas, y conciencia de su importancia para el progreso y aun supervivencia de la sociedad.

2. Componentes básicos del pensamiento creativo

La creatividad está contrapuesta totalmente al conformismo o entrenamiento, dado principalmente a través de la educación, para que todos los individuos obren en determinada dirección sin mayor conciencia del por qué. No significa entonces, que una persona tenga que ser la primera en inventar o producir algo en el mundo; sino que lo que se produzca, sea lo que fuere, un edificio o una idea, debe ser el resultado de la capacidad resolutiva del sujeto. Es aprender a construir el propio pensamiento sobre la realidad y sus posibilidades de transformación, y no repetir irreflexible lo que otro ha pensado (Woods y Barrow, s.r.).

Creatividad e inteligencia

La creatividad no puede estudiarse al margen del desarrollo de la inteligencia en el sujeto, es más, puede afirmarse que el pensamiento creativo es la expresión más avanzada de cada estructuración inteligente en el proceso evolutivo del sujeto.

La psicología del comportamiento en sus estudios sobre medición de la inteligencia la diferenciaba de esa forma de pensamiento denominado creativo. Lo que realmente comprobaron después Wallach y Kogan en Beaudot, 1980 era que la inteligencia tal como se estaba midiendo, no incluía una nueva dimensión referida a la aptitud del niño para producir asociaciones únicas y numerosas con relación a la tarea propuesta.

Los estudios de Getzels y Jackson en 1963, Beaudot, 1980 son la primera tentativa en poner en duda el valor de los tests de inteligencia.

Prácticamente, el término 'niño dotado' se ha convertido en sinónimo de 'niño de un cociente intelectual alto', lo cual nos impide ver las demás formas de superioridad posibles. (...) Hemos actuado con frecuencia como si el test de inteligencia representase por sí solo una muestra adecuada de todas las funciones intelectuales. Por ejemplo, a pesar de los recientes trabajos sobre la cognición y la creatividad, este último concepto siempre es tratado como si solamente se aplicase a los logros en el terreno artístico.

Lo que realmente han estado midiendo los tests de cociente intelectual son aquellas situaciones consideradas exitosas dentro del marco escolar tales como la memorización, dar la respuesta considerada como válida y hallar la conclusión esperada; lo que se conoce como pensamiento convergente. En el pensamiento divergente, que caracteriza el pensamiento creativo, la búsqueda se hace en numerosas direcciones y no existe una solución única. Existe la posibilidad de discrepar, de liberarse de lo que es habitual (Getzels y Jackson). Entraña una actitud eminentemente lúdica: búsqueda de lo insólito, no como un gusto gratuito por lo raro; sino como el esfuerzo consciente por ver bajo nuevos colores a la gente, las ideas, las sensaciones, los

objetos, al mundo siempre igual. Es desprenderse de la herencia protectora, correr el riesgo... descubrir una visión nueva (Desrosiers, 1978).

Se trata, entonces, de interpretar la creatividad como un modo de funcionamiento cognitivo cuya medición difiere de lo que hasta entonces ha comprendido la estimación de la inteligencia y, redefiniendo ambos conceptos, considerarlos como "las dos partes de un mismo conjunto que se encajan la una en la otra" (Wallach y Kogan en Beaudot, 1980).

Lo que permitieron develar estos estudios es el no estímulo y rechazo al sujeto creativo en el sistema escolar, aspecto que analizaremos más adelante en el numeral sobre Creatividad y educación.

La psicología genética no diferencia estos dos conceptos mencionados. Para ella, la experiencia es organizada por nuestra inteligencia y *el pensamiento creativo sería la forma más elevada de organización de la experiencia en cada etapa de acuerdo a la edad.*

Los componentes del pensamiento creativo según la psicología del comportamiento tales como la fluidez en las ideas, la flexibilidad en los enfoques, la originalidad en las respuestas y la capacidad de producir nuevas ideas son, desde la psicología genética, aspectos del proceso de construcción del pensamiento y que se expresan en cada etapa del desarrollo como la capacidad de explorar, preguntar, hallar respuestas, descubrir forma y orden, volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones. Piaget (en Evans, 1982) enuncia así los principios del desarrollo mental:

El crecimiento mental es una espiral que se expande hacia arriba (...) los mismos problemas son abordados a distintos niveles de edad, pero en cada nivel se resuelven de una manera más completa y satisfactoria que en el precedente.

La aparición de nuevas estructuras mentales para organizar la experiencia se acompaña de una mayor habilidad para distinguir entre la apariencia y la realidad, entre cómo las cosas parecen ser y cómo son realmente.

La mente nunca copia la realidad sino que en cambio, la organiza y la transforma.

Creatividad y acción

No es posible pensar la creatividad en el vacío, los individuos sólo pueden desplegar creatividad en las diversas esferas de la actividad.

La epistemología genética nos hace una distinción entre dos aspectos complementarios del pensamiento: el aspecto figurativo y el aspecto operativo. El aspecto figurativo se refiere a funciones presentes en todo estado evolutivo. Ellas son la percepción, la imitación y la imaginación mental o imitación interiorizada. El aspecto operativo se refiere a las transformaciones de un estado a otro. Incluye las acciones mismas que transforman objetos o estados, y las operaciones intelectuales que son sistemas de transformación. Todo estado evolutivo puede comprenderse como resultado de ciertas transformaciones.

El aspecto esencial del pensamiento es el operativo. El conocimiento humano es esencialmente activo. Saber es asimilar la realidad en sistemas de transformación. Saber es transformar la realidad con el fin de comprender cómo un determinado estado se produce.

La concepción del pensamiento creativo como opuesto a la concepción del conocimiento como copia pasiva de la realidad, se sustenta desde la epistemología genética, con la siguiente afirmación de Piaget (Evans, 1982): “Conocer un objeto significa obrar sobre él, construir sistemas de transformaciones (operaciones intelectivas)”.

Cuando actuamos sobre un objeto, nuestro conocimiento se deriva del objeto mismo (o abstracción simple, base del conocimiento experimental o empírico); pero también podemos tomar en cuenta la acción u operación misma, ya que la transformación puede hacerse mentalmente. La abstracción no se deriva del objeto sobre el que se actúa sino de la acción misma (o abstracción reflexiva, base de la abstracción lógica y matemática).

Creatividad y lúdica

Wallach y Kogan (en Beaudot, 1980) descubrieron dos elementos esenciales que facilitan la producción creativa:

1. La producción de un contenido asociativo a la vez abundante y único.
2. La presencia de un ambiente relajado y lúdico frente a la actividad a cumplir.

La lúdica extrae aquellos componentes característicos del juego –el goce proporcionado independiente del éxito obtenido, la no obligatoriedad, la participación plena y el ámbito de libertad garantizado por la atenuación a determinadas normas previamente delimitadas (López, 1977)– y los expande a las demás actividades del hombre. Por eso decimos que cuando una actividad cualquiera (estudiar, trabajar, leer, atender la familia) se nos convierte en tediosa, obligante y no motivante, decimos que perdió su carácter lúdico, sin el cual, la actividad creadora se limita.

Hablar de la potenciación del pensamiento creativo significa recuperar el elemento lúdico en cada espacio de la actividad humana.

3. Creatividad y educación

Conocer entonces, en el profundo sentido de la expresión, es interacción creativa con la realidad, porque implica siempre procesos de construcción, procesos de transformación. Muy diferentes de la concepción de la educación denominada tradicional para la cual, el conocimiento se imparte. La escuela de Guilford cuestionará de esta manera el sistema educativo norteamericano: “Hemos tratado de enseñar a nuestros estudiantes cómo llegar a las soluciones correctas, que nos han sido enseñadas como tales por nuestra civilización. Tal es el pensamiento convergente (...) Fuera del terreno artístico, generalmente hemos frenado el desarrollo de las aptitudes para el pensamiento divergente de una manera inconsciente pero efectiva”. “Pensamos que es una lástima que tratemos de transformar los alumnos divergentes en alumnos convergentes. A menudo se tiene tendencia a considerar

la imaginación divergente como fuente de rebelión más bien que de creación” (en Beaudot, 1980).

Al respecto, Lowenfeld y Brittain (1980) afirman:

El pensamiento creador no está ubicado muy arriba en la lista de los objetivos de la mayoría de los maestros (...) hay razones para creer que el niño dócil y conformista recibe en la escuela su recompensa en detrimento del desarrollo de la imaginación y del pensamiento creador.

Por su parte, Piaget cuestionará la educación desde esta perspectiva: “Nuestro sistema de enseñanza se basa en el desarrollo del conocimiento mediante el agregado de hechos que son verdaderos o falsos y ninguna otra respuesta es correcta” (en Evans, 1982). Preocupa que no se mire el proceso de construcción de la respuesta. Un niño que cree que la cantidad se mide por una sola dimensión no tiene una idea equivocada, simplemente su idea es diferente de la nuestra. El descubrimiento de la conservación de la cantidad sería el reflejo de nuevas estructuras mentales y nuevos modos de organizar la experiencia. De aquí se deriva la propuesta educativa de no impartir conocimientos, sino enseñar a los sujetos a pensar.

“Probablemente, una de las habilidades básicas que se deberían enseñar en nuestras escuelas es la de descubrir y buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro” (Lowenfeld y Brittain, 1980).

La carencia de procesos educativos adecuados que promuevan formas superiores de pensamiento se refleja no sólo en el atraso científico de nuestro país, sino en la manera como los colombianos enfrentamos problemas cotidianos.

Un equipo de investigadores de la Universidad Nacional de Bogotá, encabezado por el profesor Vasco, demostraba que sólo un mínimo porcentaje de bachilleres colombianos accedía al pensamiento operativo formal, pensamiento que permite al hombre hacer abstracción de la realidad inmediata y ser capaz de elaborar hipótesis, o sea prever situaciones o visionar alter-

nativas diferentes de existencia, cualidad esencial en esta etapa de elaboración de hipótesis poseer una ardiente fantasía creadora o sea “la capacidad del pensamiento para crear mentalmente imágenes subjetivas distintas de aquéllas observadas en la realidad”. “Propiedad característica del pensamiento humano gracias a la cual la conciencia humana, en principio simple capacidad de reflejar la realidad, adquiere esa capacidad de conocerla y modificarla” (Longo, 1973). “Los logros más poderosos de la ciencia no proceden de la observación, la experiencia y el ordenado trabajo lógico, sino de algo que valdría la pena llamar visión y que es afín a la creación artística” (Shumpeter en Longo, 1973).

¿Qué nivel de pensamiento encontraremos, entonces, en el gran porcentaje de adultos que, o no ingresaron o desertaron tempranamente del sistema escolar colombiano, en un contexto social que no demanda una participación creativa de sus miembros?

¿Qué panorama encontramos para nuestros niños, a cargo en su mayoría de estos adultos –padres, vecinos, maestros– limitados en sus potencialidades intelectivas y por ende, creativas; por la escuela y el contexto social?

4. Creatividad y sociedad

Definitivamente, la escuela es un reflejo de la sociedad en la que vivimos; las demandas al sistema educativo pretenden satisfacer las necesidades sociales. ¿Cuáles demandas son éstas que tienen en tan baja consideración el desarrollo del pensamiento creativo en los sujetos?

Trabajo creador - Trabajo alienante

La clave para comprender la ausencia de pensamiento creativo en grandes capas de la población se encuentra en la observación de la manera como obtienen lo necesario para su supervivencia, es decir, como trabajan. Cuando el goce y disfrute de los bienes producidos por el trabajo se convierten en patrimonio de una minoría y el resto de la población permanece condenado día tras día, año tras año a la obtención de lo mínimo para subsistir, decimos que el trabajo se aliena. El trabajo se aliena cuando escapa a la conciencia del sujeto que trabaja su potencial de creador y modificador de

la sociedad y la naturaleza. Cuando el tiempo liberado por el avance de la automatización y la tecnificación no puede emplearse en la recreación de la existencia, el estudio, la creación artística porque la jornada de trabajo no se reduce y los salarios en vez de incrementarse, se menguan. El trabajo pierde su carácter de creador y se convierte en una carga que hay que sufrir, como dice la canción:

A mí me llaman el negrito del batey porque el trabajo para mí es un enemigo, el trabajar yo se lo dejo todo al buey porque el trabajo lo hizo Dios como castigo.

Este fenómeno de alienación del trabajo caracteriza la cultura occidental. Varios autores coinciden en señalar, que a la gran riqueza creativa que acompañó al hombre en su largo proceso evolutivo y que caracteriza los primeros años de vida de un niño, le sucede una cada vez más frecuente pérdida de todo su potencial creador:

Es paradójico que cuando el hombre ahonda en el conocimiento científico y llega a ser más eficiente en garantizar sus necesidades básicas de vida con menos esfuerzo, se ha vuelto tediosamente serio y nostálgicamente mira hacia las épocas creativas del pasado cuando todavía tenía tiempo y disposición para el juego y la creatividad. En esta paradoja descansa el secreto de la comprensión de la crisis de la civilización occidental (Franz Alexander en Reilly, 1974).

...el hombre había pagado un precio colosal por su elevación a formas de sociedad más complejas y productivas. A causa de la diferenciación de las aptitudes, de la división del trabajo y de la separación de las clases, estaba alienado no sólo de la naturaleza sino también de sí mismo. La complejidad de la sociedad significó también la ruptura de las relaciones humanas; el enriquecimiento de la sociedad significó en muchos sentidos, el empobrecimiento del hombre (Fischer, 1973).

La no participación del trabajador en los procesos de discusión, planeación e implementación de nuevas alternativas que incrementen el proceso pro-

ductivo que a su vez, contribuirán a su bienestar personal y familiar, se refleja en el sistema educativo. La sociedad no demanda sujetos pensantes y por ende, creadores; sino sujetos capaces de cumplir a ciegas ciertas órdenes que sean competentes en determinadas habilidades.

Esto explica el énfasis puesto en el aparato educativo hacia el desarrollo de habilidades como la memorización, la parcelación del conocimiento, y la punición hacia el desacato de la norma.

Creatividad y violencia

Hablar de la creatividad en el niño, demanda preguntarse sobre el contexto familiar, educativo, social y cultural en el que éste se desarrolla y crece. Un ambiente rico en experiencias, afectividad y procesos de enseñanza adecuados a cada etapa de su desarrollo, que estimulen su interés por la investigación y la creación artística, potenciarán su pensamiento creativo y por ende, será un niño con mayores posibilidades de interacción social.

Las difíciles condiciones de existencia de la mayoría de nuestra población, no permiten optimizar este recurso intelectual humano. Su persistente limitación y subalimentación, por un sistema social que condena a los sujetos a la obtención de lo mínimo para subsistir, y un aparato educativo que no satisface realmente todos los aspectos formativos necesarios, explica uno de los componentes de la violencia que nos rodea: la primariedad como los colombianos resuelven sus problemas cotidianos; la incapacidad de tener en cuenta el pensar o sentir del otro; la imposibilidad de prever la consecuencia de cada acción; y la dificultad para pensar que no siempre es una única solución, ni la más radical la que resuelve favorablemente un problema. Porque *la creatividad exige un tiempo para madurar las ideas y un espacio de libertad para que éstas se produzcan*. La coacción al otro sólo lleva a que reaccione en su defensa y no mida el alcance de su respuesta, lo que después se convierte en una cadena de violencia por todos conocida.

El pensamiento creativo, es positivo por excelencia. Tener el poder de anticiparse a los hechos e imaginar miles de posibles soluciones a los problemas, permite que el ser humano avance hacia el mejoramiento de sus condiciones de existencia y no a la destrucción del ambiente que le rodea. No

basta para que sea creativo, un invento avanzado en sistemas de transporte, por ejemplo, si no analiza previamente sus consecuencias contaminantes. Paradójicamente, nuestro siglo XX –el de mayor producción inventiva reflejada en la ciencia, la industria y la tecnología– nos avoca hacia la mayor posibilidad de autodestrucción de la humanidad. La pregunta es qué tan realmente creativos hemos sido los humanos en el presente siglo, si no somos capaces de anticipar, prever y afrontar las consecuencias de nuestras acciones. El “no mirar más allá de la nariz” es el razonamiento típico derivado de un sistema social cuya base es el capital, no el hombre: la mira se dirige hacia la ganancia inmediata, haciendo caso omiso de los sectores que puedan salir afectados y lo que esto significará en el futuro.

5. A modo de conclusión: la participación creativa como medio de abordar los problemas colectivos

El aspecto central de estas reflexiones es el de que no es posible desligar la creatividad en el niño del contexto de mayor o menor creatividad en el adulto. Pero el adulto no es un ente aislado. El hombre es sujeto social por excelencia. Esto quiere decir, que el desarrollo de la creatividad no es un fenómeno individual. Exige la interacción con el otro. La búsqueda aislada de soluciones a nuestros problemas puede potenciarse si contamos con la participación creativa de los demás en un proceso que puede tener múltiples variantes, pero que básicamente recorre los pasos necesarios de un proceso de investigación o de creación artística, y que va desde la pregunta hasta un resultado o creación final –que no termina allí– porque por lo general entraña la elaboración de una nueva pregunta. Para ilustrarlo, me referiré a una experiencia en el campo de la salud.

Una de las mayores dificultades que he escuchado, provenientes de personas que trabajan en el área de la salud, es la limitación para que la gente tome conciencia de medidas preventivas o aspectos importantes para el cuidado de su salud y de la de sus hijos. Una de las principales quejas radica en la no prevención de accidentes. Especialmente, los que tienen que ver con la población infantil cuyo cuidado depende del adulto. Prevenir tiene que ver con pre-ver: prever o anticiparse a los sucesos, aspecto que como ya señalamos, caracteriza niveles superiores de la inteligencia que tienen que ver con el pensamiento creativo.

El fracaso de muchas campañas de prevención es que se reducen a la etapa de información (una de las etapas iniciales del proceso creativo). Los miembros del área de la salud se dirigen a la comunidad para “impartir su saber”, lo que corresponde a *un método tradicional de enseñanza, que por lo general no deriva en propuestas que transformen esa realidad, pues no da cabida a que la gente se interrogue, explore, investigue y sugiera propuestas; es decir, aborde o se apropie de x o y saber creativamente.*

En la escuela 11 de Agosto del barrio Caycedo de Medellín, las madres miembros de la Asociación de padres, desesperaban cada vez que escuchaban las recriminaciones de los maestros por el bajo rendimiento de sus hijos. Simplemente no eran buenos estudiantes y no avanzaban en lo escolarmente exigido. La insatisfacción evidente de sus maestros con la desmotivación consiguiente para los niños, hacía que muchos renegaran de asistir a la escuela. La Junta de madres intuye que el problema va más allá de una no atención en clase, y decide buscar asesoría (*etapa de elaboración de la pregunta y planteamiento del problema*) en una institución para investigación de problemas comunitarios con participación de la misma comunidad. Dos de los asesores son egresadas universitarias, nutricionista y enfermera, quienes se integran y las capacitan para la *etapa de recolección de la información y diagnóstico*. A través de encuestas, charlas con los padres, pesa y medición de los niños, se descubre que el 80% de los niños sufre de algún tipo de desnutrición (*análisis de resultados*). Lo que se sigue son las *múltiples alternativas* que estas madres diseñan para procurar la toma de conciencia de los demás padres e involucrarlos en las posibles soluciones: desde un audiovisual realizado por ellas mismas, hasta el montaje de la tienda escolar. La conciencia de lo efímero de la ayuda estatal (un restaurante escolar logrado a través de unas denuncias en Tele-Antioquia) concentra sus esfuerzos en lograr cada vez más la participación de los padres y el barrio en la sensibilización frente a éste y otros problemas de los niños como son el maltrato y las carencias de recreación adecuada. Estas madres han sido invitadas a otras escuelas de la ciudad y a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a exponer su trabajo. Lo más interesante a observar es cómo este proceso ha potenciado su capacidad intelectual lo que les permite interactuar con mayor propiedad aun en presencia de gente que cuenta con una formación académica, y la impor-

tancia de la vinculación del profesional –de una manera horizontal y no vertical– a la búsqueda de soluciones para nuestras comunidades.

Estas y otras experiencias en la ciudad y el país, dan cuenta de un fenómeno que nos da luces en la época tan difícil que atravesamos: la importancia del estudio del pensamiento creativo y su implementación en procesos de participación creativa (en la escuela y en la sociedad) como posibilidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de existencia de la población y como herramienta para la convivencia pacífica –base indispensable para un desarrollo sano e integral de nuestros niños–.

Bibliografía

BEAUDOT, Alain. *La creatividad*. Narcea, Madrid, 1980.

DESROSIERS, Rachel. *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona, Oikus-tau, 1978.

EVANS, Richard. Jean Piaget, *el hombre y sus ideas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1982.

FISHER, Ernst. *La necesidad del arte*. Barcelona: Península, 1973.

LONGO, Gino. *Manual de economía política*. Madrid: Comunicación, 1973.

LOPEZ QUINTAS, Alfonso. *Estética de la creatividad*. Madrid: Cátedra, 1977.

LOWENFELD, V. y W. L. BRITAIN, W. *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1980.

REILLY, Mary. *Play as exploratory Learning*. California: Sage Publications, 1974.

WOODS, R. G. y R. St Barrow. *Introducción a la filosofía de la educación* (sin referencia).