

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 3, n.º 1, 2017, pp. 5-41. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v3i1.109>

El desarrollo de la creatividad emocional
en los docentes:
conectando la teoría con la práctica

The Development of Emotional Creativity
in Practicing Educators:
Connecting Theory with Practice

Annemarie CUCULIZA BRUNKE
McGill University, Montreal, Canadá
annemiecuculiza@gmail.com

Recibido: 2017.07.11

Aprobado: 2017.07.16

Resumen

Basado en un estudio cualitativo llevado a cabo con tres profesoras de inicial en una escuela de Lima (Perú), el presente artículo investiga los aspectos formativos que contribuyeron (o inhibieron) el desarrollo de la creatividad emocional de las participantes. En esta publicación se desarrolla el caso de una de ellas (*Súper Keka*). A partir de diversas teorías de la creatividad, una visión fenomenológica enmarca el trabajo autobiográfico usando la investigación a través del arte como vehículo de investigación. Esta exploración sugiere la importancia del trabajo colaborativo de memoria para otorgarle un sentido a la práctica docente, promoviendo la transformación de esquemas rígidos de pensamiento que han sido instaurados estructuralmente a causa de un modelo educativo que hoy en día ya no resulta útil. La llamada *educación para el siglo XXI* exige una revolución sustancial de la enseñanza, comprendiendo que el rol del docente no se puede reducir a la transmisión de conocimientos, sino a la capacidad de despertar y nutrir la capacidad de aprender. Para lograrlo es necesario que los educadores revisemos nuestra propia historia formativa, aprendiendo a desaprender. En este viaje, la creatividad emocional resulta un sistema sencillo y flexible para desarrollar los aspectos que nos permitan transformar nuestros paradigmas y desarrollar nuestra resiliencia.

Palabras clave: creatividad emocional, investigación a través del arte, trabajo autobiográfico, fenomenología de la educación, educación para el siglo XXI, transformando paradigmas

Abstract

The present article investigates the formative aspects that contributed (or inhibited) the development of the emotional creativity of three elementary school teachers in Lima, Peru. This paper analyzes the data of one of the participants, *Súper Keka*, which was the pseudonym she created for herself, as part of the creative process. Based on different creativity theories useful in the educational practice, a phenomenological approach encompasses autobiographical work, using arts-based methods (particularly collage inquiry) as one of the main vehicles for the investigation. This study suggests the importance of collaborative work to promote the transformation of rigid thought paradigms, that are—to an extent—structural, due to the own formative experience of the educators. The, so called, *education for the 21st century*, demands a substantial revolution of teaching and learning, understanding that the role of the educator is now to awaken and nurture the capacity to learn of learners. To do so, it is necessary that educators revise their own formative experience, learning to un-learn. In this amazing journey of self-discovery, Emotional Creativity is a straightforward and flexible system to develop the aspects that will allow us to transform the current dominant paradigms and develop our resilience and ability to adapt to change.

Key words: emotional creativity, arts-based research, autobiography, phenomenology, 21st century education, changing paradigms

Este artículo se basa en un estudio cualitativo realizado con tres profesoras de educación inicial, cuyo objetivo era explorar las conexiones entre las emociones y la creatividad en la práctica docente (Cuculiza, 2017). Uno de los propósitos del trabajo de investigación fue acortar las distancias entre los teóricos de la creatividad y los educadores, favoreciendo así, la investigación colaborativa. Así mismo, se buscó encontrar los caminos a través de los cuales se podía acceder al desarrollo de la creatividad en la práctica educativa. Por este motivo, el diseño del estudio consistió en talleres participativos basados en el arte —usando principalmente la investigación a través del collage (Butler-Kisber, 2008, 2010) y la narración de historias—, enmarcados en una visión fenomenológica (Moustakas, 1994; Van Manen, 2016); también se utilizó el trabajo de memoria o autobiografía (Strong-Wilson, 2006). Se usó una metodología de análisis temático para investigar los elementos subyacentes que facilitaron el desarrollo de la creatividad ligado al mundo emocional de cada participante.

Las preguntas que se buscaron responder fueron las siguientes: ¿qué tipo de emociones encuentran los docentes en sus salones de clases?, ¿qué recuerdos emocionales de su propia formación escolar siguen *activándose* a través de su práctica docente?, ¿qué elementos se encuentran al centro del proceso de la enseñanza creativa?, ¿qué herramientas pueden desarrollar los docentes para promover la creatividad emocional en sus alumnos y en su propia práctica? Como marco teórico se usó la teoría de Creatividad Emocional de James Averill (1999a), una teoría socioconstructivista de la emoción, que parte de la perspectiva de que la creatividad se puede encontrar en cada pequeño acto cotidiano y no requiere de grandes *obras maestras*. Como instrumento heurístico para la exploración se utilizó el inventario de Creatividad Emocional desarrollado por Averill (1999a), actualizado y validado en países de habla hispana por Soroa, Gorostiaga, Aritzeta, & Balluerka (2015).

En el presente artículo se explorarán los alcances de la investigación con respecto a los caminos que ofrece el arte —en combinación con ejercicios de aplicación de teorías, tales como la de Creatividad Emocional de Averill— para acceder a la creatividad en la docencia; la importancia de integrar la *racionalidad* con el mundo emocional, comprendiendo que se retroalimentan mutuamente; así como las principales barreras para el desarrollo de una pedagogía *para* la creatividad en el salón de clases. Así mismo, investigaremos cómo la conciencia sobre nuestro propio proceso educativo genera un

espacio vital para el desarrollo de nuestra creatividad, así como la relación entre creatividad —libertad— y responsabilidad pedagógica.

Para este fin se usarán los datos obtenidos de una de las participantes, *Súper Keka* (seudónimo), con la esperanza de proponer estrategias —de manera participativa con los docentes— que nos permitan transitar de una enseñanza basada en la *transmisión de conocimientos* y memorística —que inhibe el pensamiento crítico y la innovación—, hacia una práctica en la que el educador acompañe el proceso de aprendizaje, centrándose efectivamente en el estudiante, también conocida como *educación para el siglo XXI*.

Este documento se organiza en dos grandes secciones: teoría y análisis temático. Se comenzará con una reseña del marco teórico desarrollado previamente al trabajo de campo. En la primera sección se revisarán las teorías sobre la creatividad que se escogieron para construir este estudio: el concepto de «creatividad con c minúscula», la teoría seminal del proceso creativo (Wallas, 1926), la teoría de Creatividad Emocional desarrollada por James Averill (1999a), algunas investigaciones sobre creatividad desde la perspectiva de los educadores, y la conexión entre una pedagogía creativa y una pedagogía para la creatividad (Craft, 2005).

En la segunda sección se explicará el diseño del trabajo de campo y la metodología. Luego, se presentará el caso de estudio de una de las participantes: *Súper Keka*. Cabe resaltar que el trabajo de campo exigió una revisión y ampliación del marco teórico debido a que emergieron temas que no estuvieron contemplados en la etapa de preparación. Se expondrán algunos de estos temas en una breve sección usando el caso de *Súper Keka* de manera explicativa. Los temas que emergieron como los principales elementos que promovieron (o inhibieron) la creatividad de *Súper Keka* fueron: la mirada del otro y el desarrollo del yo, los sesgos sobre la naturaleza de la creatividad y la relación entre el juego y la creatividad.

Primera sección: teorías que informaron el trabajo de campo

Marco teórico

Existe poca investigación cualitativa con respecto a la relación entre las emociones y la creatividad en el proceso pedagógico desde la perspectiva de los docentes. Reconocidos investigadores en creatividad en educación, tales como Beghetto (2007b) y Craft (2005), han reconocido que una de las principales barreras para el desarrollo de una pedagogía que promueva la creatividad radica justamente en esta desconexión entre investigadores y docentes.

A la vez, existen muchas teorías y conceptualizaciones sobre la creatividad, lo cual exige escoger un marco teórico general para enmarcar esta investigación. Existe un consenso general entre educadores e investigadores de que el marco más propicio para el *proceso* pedagógico es el concepto amplio de «creatividad diaria» (Richards, 2007), también conocida como «creatividad con c minúscula» (Gardner, 1993), «creatividad personal» (Runco, 1996) o «creatividad actualizada» (Maslow, 1962). Este tipo de creatividad se refiere a la originalidad con la que realizamos nuestras actividades cotidianas, al *cómo* enfrentamos cada pequeño acontecimiento en nuestras vidas o en nuestro salón de clases. La teoría de la Creatividad Emocional calza dentro de este marco —ya que es una teoría de «pequeña c»—, desarrollada por el psicólogo norteamericano James Averill (1999a). Esta teoría informa este estudio y fue elegida porque combina elementos de la teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) y de la investigación sobre la creatividad.

Un modelo amplio del proceso creativo

El enfoque de Averill (1999a, 1999b) se centra en el proceso por el cual la creatividad se manifiesta a través de las emociones, o cómo las emociones influyen sobre el proceso creativo. Averill (1999a) se inspiró en el trabajo seminal de Wallas (1926) que describió las cuatro etapas del proceso creativo de la siguiente manera: preparación, incubación, iluminación y verificación (como se citó en Lubart, 2001, p. 95).

Según Wallas (1926), todo producto o acto creativo requiere de una *preparación* consciente. Por ejemplo, para que un compositor musical logre una pieza verdaderamente original, deben pasar muchos años de formación. Esta etapa se ve fuertemente influenciada por los aspectos cognitivos y formativos del individuo (sus habilidades analíticas, su formación, sus conocimientos específicos con respecto a la materia en cuestión, etc.). Durante la segunda etapa (*incubación*), muchas veces no existe evidencia de un proceso mental consciente sobre el problema, lo cual no significa que la persona no lo esté procesando. Es en esta etapa en donde el inconsciente comienza a hacer combinaciones y conexiones. La mayoría de estas conexiones son descartadas por la mente consciente, hasta que llega una que logra romper el *techo de cristal*. Esta etapa se conoce como *iluminación*: en ella, de pronto, comprendemos algo. Esta etapa se encuentra impregnada de intuición (Maslow, 1962). La *verificación* es la etapa final, en la que uno evalúa su idea o producto y la reelabora, si lo considera necesario.

El modelo de Wallas (1926) ha sido criticado por ser demasiado «lineal» y «simple», así como por no concentrarse en todos los subprocesos involucrados en cada etapa (Guilford, 1950). Sin embargo, se trata de un modelo que provee una descripción general coherente, que ha servido de base para desarrollar otras teorías que se centran en los subprocesos. Así mismo, ha sido actualizado recientemente en teorías como el modelo componencial de creatividad desarrollado por Amabile (1996), el cual es útil para fines pedagógicos, ya que se centra en el impacto de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje y los productos creativos. Como ya fue mencionado anteriormente, Averill (1999a) desarrolló su teoría de Creatividad Emocional inspirado en el trabajo de Wallas (1926).

El investigador sobre creatividad en pedagogía Mark Runco (2010) señala que existen muchos temas que se superponen en las diferentes teorías de creatividad de «pequeña c», por lo que desarrolló un modelo que denominó «marco de creatividad parsimoniosa», en un esfuerzo por detectar los elementos comunes entre las diferentes teorías de creatividad usadas en pedagogía. El método que usó Runco (2010) para identificar similitudes consistió en «cuestionar lo que se da por sentado y considerar lo opuesto», con relación a cada línea de investigación en creatividad (p. 247). Se trata de una idea interesante que podría ser aplicada continuamente en nuestro quehacer educativo y docente. Las características que identificó que eran necesarias y

siempre se encontraban presentes en las diferentes teorías que analizó fueron autonomía, coraje, intereses amplios, apertura a la experiencia, tolerancia a la ambigüedad y al riesgo relativo, originalidad y autenticidad (Runco, 2010, pp. 241-246).

La creatividad emocional

La Creatividad Emocional es una teoría socioconstructivista, basada en el concepto de «creatividad con c minúscula», que busca explorar las diferencias entre individuos y culturas en su habilidad para experimentar y expresar emociones (Averill, 1999a). Según este marco, para que una respuesta pueda ser considerada emocionalmente creativa, debe tener necesariamente las siguientes tres características: originalidad, efectividad y autenticidad. Averill agrega un cuarto elemento, que engloba y potencializa las tres características anteriormente expuestas, al que llama «preparación emocional» (1999a). La preparación emocional consiste en el esfuerzo y la inversión sostenidas a lo largo del tiempo por un individuo para enriquecer su mundo emocional.

Esta conceptualización es similar a las nociones clásicas de «creatividad con c minúscula», en las que las ideas, comportamientos y productos creativos deben ser originales y efectivos para uno mismo y para el grupo en el que se desenvuelve (Richards, 2010). La principal distinción es el elemento de preparación emocional, que Averill (1999a) atribuye a la teoría de Wallas (1926) descrita anteriormente.

¿Qué implica cada uno de estos elementos? Una respuesta emocional puede ser original con relación a uno mismo o al grupo en el que nos desenvolvemos. Por ejemplo, si solemos sentir rabia al manejar y un buen día decidimos responder emocionalmente con sentido del humor o paciencia, estaríamos ensayando una respuesta original con respecto a nosotros mismos. En el ámbito social, la originalidad emocional cuestiona el comportamiento habitual del grupo humano al que pertenecemos. Por ejemplo, podríamos decir que la revolución de Mayo del 1968 fue una respuesta emocional original, debido a las características particulares del movimiento juvenil que lo lideró. Sin embargo, la originalidad *per se* no es suficiente para que una respuesta emocional sea considerada verdaderamente creativa. Es necesario que sea efectiva; es decir, que tenga sentido en el contexto en el que se desenvuelve. Para esto, debe ser potencialmente beneficiosa para el individuo o el grupo

social. De lo contrario, podríamos estar frente a un comportamiento simplemente extraño. Finalmente, una respuesta emocional se considera auténtica cuando es una expresión del yo, representando las creencias de un individuo. Una respuesta auténtica no es una copia; se encuentra informada por la identidad del autor.

Para Averill (2011) las emociones son «esquemas o síndromes socialmente construidos» (p. 42), que combinan el genotipo individual (la suma de la herencia biológica de una persona) con su *sociotipo* (los símbolos y elementos de una cultura que han sido institucionalizados a lo largo del tiempo). Los comportamientos emocionales individuales se *institucionalizan* a lo largo del tiempo, y son transferidos de una persona a otra, hasta lograr un punto de saturación tal en el que se considera estándar. Por ejemplo, podríamos aplicar este concepto a cómo han ido variando nuestros comportamientos socioemocionales de la mano con el cambio tecnológico. Hoy en día, en muchos espacios sociales resulta aceptable que miremos nuestros dispositivos electrónicos intermitentemente. Hace algunos años esta conducta hubiera sido difícil de imaginar y asimilar.

El enfoque de Averill (2011) resulta atractivo para el campo pedagógico, porque, en sus palabras «lo que las sociedades construyen, los individuos pueden reconstruir» (p. 42). Por lo tanto, el clima del aula de nuestros salones de clase también se puede reconstruir con creatividad emocional individual y colectiva. Es decir, la transformación fundamental es posible.

En el ámbito social, las emociones son reguladas por dos tipos de creencias: creencias existenciales y reglas sociales. Las creencias existenciales pueden estar basadas en hechos o en mitos. Por ejemplo, el conocimiento extendido de que la expresión de la rabia suele responder a una acción que se considera injusta o incorrecta sería una creencia basada en hechos. Los mitos, por otro lado, se refieren a estereotipos sociales sobre las emociones tales como el amor *verdadero*. Las reglas sociales, por otro lado, son prescriptivas y dictan lo que debe ser. Buscan regular y facilitar la convivencia y son un reflejo de los valores de determinada sociedad (Averill, Chon, & Hahn, 2001).

Esta lectura de las emociones desde el socioconstructivismo se basa en observaciones de las diferentes respuestas emocionales a través de sociedades, clases sociales, géneros e individuos. Desde esta óptica, la expresión y

regulación emocional se tratan de un sistema deliberadamente construido, que determina qué emociones y en qué medida son *apropiadas* de expresar (y quiénes *pueden/deben* expresarlas) en determinados contextos. Debido a que la expresión emocional nos inhibe o impulsa a actuar, esta conceptualización tiene implicancias profundas en las posibilidades de transformación social y puede ser aplicada al salón de clases y a la escuela. Por ejemplo, la antropóloga Elizabeth Spelman (1988) estudió cómo la desaprobación de la expresión de la rabia de las mujeres ha sido usada como instrumento de opresión femenina en diferentes sociedades. Al aplicar lo descrito al salón de clase, tenemos que las normas sociales que dictan lo *apropiado* e *inapropiado* para niñas y niños han sido identificadas como una réplica de las estructuras de poder dominantes (Nunn & Thomas, 1999).

Con el fin de tener indicadores para medir las diferencias en creatividad emocional, Averill (1999a) desarrolló un Inventario de Creatividad Emocional (ICE), que consiste en 30 ítems divididos en las siguientes tres dimensiones: preparación, originalidad y efectividad/autenticidad. Soroa et al. (2015) desarrollaron y validaron una versión reducida del inventario en países de habla hispana. Esta versión del inventario fue usada como instrumento heurístico durante el trabajo de campo del presente estudio. Las personas que logran un puntaje elevado en el Inventario de Creatividad Emocional suelen ser consideradas más creativas por sus pares. Además, suelen tener mayor capacidad de expresar emociones complejas de forma simbólica a través de palabras y expresión gráfica (Averill, 2001; Averill & Thomas-Knowles, 1991). La creatividad emocional tiene una correlación alta con la apertura a la experiencia y con la capacidad de beneficiarse de la soledad, lo cual ha sido ligado a la producción creativa (Long & Averill, 2003). Finalmente, las investigaciones sugieren que las personas con mayor creatividad emocional tienen más mecanismos de adaptación. Por todo ello, se cree que la creatividad emocional conduce a un comportamiento prosocial en momentos de conflicto (Averill, 1999a).

La creatividad desde la perspectiva de los educadores

Como he señalado anteriormente, existen pocas investigaciones cualitativas sobre creatividad desde la perspectiva de los educadores. Uno de los estudios más recientes y completos al respecto, fue desarrollado por Smith & Smith (2010), con cuarenta y ocho docentes de primaria. Los resultados sugieren

que los docentes tienden a ver la creatividad más como un medio para obtener resultados que como un fin en sí mismo. Así mismo, los investigadores notaron cierta ambivalencia sobre la valoración de la creatividad: por un lado, los docentes aseguraban que era importante para desarrollar las habilidades de resolución de problemas, incrementar la motivación y desarrollar habilidades de autorregulación; a la vez, señalaban que el comportamiento creativo podía ser muy disruptivo, interrumpiendo el orden del salón de clases.

Consultados sobre cómo usaban la creatividad en su práctica, los docentes mencionaron estrategias tales como la lluvia de ideas, crear mapas mentales, el enfoque de *pensar fuera de la caja*, entre otros. También relacionaban la creatividad con actividades específicas, tales como ferias de arte o de ciencias. Los docentes describían un enfoque centrado en el producto final, como si la creatividad fuese *algo que había que hacer*, en vez de *una forma de saber* (proceso). En cuanto a las prácticas pedagógicas creativas, los docentes mencionaron que «intentaban mantenerse abiertos a los comentarios e ideas de los estudiantes [...] a pesar de que pudieran ser inesperados» (Smith & Smith, 2010, p. 253). Con respecto a su autopercepción, los docentes señalaron que sentían que estaban enseñando de forma creativa cuando se lograban comunicar de formas diferentes; en otras palabras, se referían al elemento de originalidad en relación consigo mismos.

Las principales barreras para el desarrollo de una pedagogía a favor de la creatividad

Los hallazgos de Smith y Smith coinciden con las investigaciones de diferentes teóricos de la creatividad en la educación, especialmente con respecto a las principales barreras para el desarrollo de una pedagogía que favorece la creatividad. Las barreras identificadas suelen estar relacionadas con concepciones sobre la creatividad, mitos sobre la naturaleza de las emociones y la dificultad de manejar las emociones disruptivas dentro de la estructura de un salón de clases.

En este sentido, podemos dividir en dos grandes temas las barreras para la creatividad en la pedagogía: prácticas convergentes y la supresión de expresión creativa en el salón de clases o en la escuela. Cabe resaltar que ambas se encuentran relacionadas entre sí y asociadas con relaciones de poder, así

como con paradigmas dominantes en la educación (Beghetto, 2007a, 2010; Craft, 2005).

Las prácticas convergentes de enseñanza se refieren al estereotipo del docente que *le habla* al estudiante, recitando información de manera repetitiva a un grupo de alumnos desinteresados. Como se discute ampliamente hace varios años, el cambio tecnológico exige una necesaria transformación del clásico rol del docente. Antes de la informática, específicamente del acceso cada vez más extendido a internet, era difícil acceder a la información. En ese contexto, tenía sentido que el profesor brinde información para que los estudiantes puedan construir conocimiento sobre la base de esta. Sin embargo, hoy en día nos encontramos en la orilla opuesta: existe un exceso de información y el docente puede ser fácilmente *desmentido* o retado en sus conocimientos con la facilidad de un par de *clicks*.

A pesar de que todos reconocemos fácilmente esta realidad, resulta muy difícil cambiar la manera de pensar y de actuar de los docentes. Por ejemplo, diversas investigaciones han demostrado recientemente que en Estados Unidos aproximadamente el 75 % del tiempo de clases se usa en *instrucción*, en donde el 70 % consiste en el profesor dirigiéndose *al* estudiante. Solamente en un 5 % del tiempo se requieren respuestas por parte de los estudiantes. Resulta más preocupante aún que, cuando efectivamente se requerían respuestas de los estudiantes, los docentes solían seguir un patrón conocido como IRE: iniciar, responder, evaluar (Goodland, 2004; Bethetto, 2010). Algunos investigadores señalan que este patrón es el *piloto automático* de muchos docentes, por el simple hecho de que así han sido educados. Lamentablemente, repetir un mismo esquema no promueve el desarrollo de la creatividad (Gazden, 2001).

Desde una perspectiva sociológica, estas prácticas son consecuencia de las experiencias educativas de los propios docentes. Junto con ello, son un reflejo del desbalance de poder en el salón de clases, en donde el docente es la autoridad y los niños tienen poco o nada que decir (Craft, 2005). Como se mencionó anteriormente, la supresión de la expresión creativa está relacionada con las prácticas docentes convergentes. Al fin y al cabo, una respuesta original o diferente interrumpe el patrón preferido por los docentes. También, los mitos alrededor de la naturaleza de las emociones —por ejemplo, ideas como que las emociones son *irracionales*, *primarias*, *no se pueden regular*—

son una de las principales barreras para integrar la creatividad en la práctica docente. A la vez, algunos educadores piensan que la creatividad es un premio consuelo, siguiendo una narrativa de «¡Por lo menos fue creativo!» para describir una idea infructuosa. Otras veces, se describe a un estudiante como *creativo*, usando esta cualidad como un eufemismo para evitar decir *problemático* (Beghetto, 2010).

Sesgos conceptuales sobre la creatividad

Como todo emprendimiento que implique transformación y cambio, las ideas preconcebidas, los sesgos y prejuicios son las principales barreras para el desarrollo de la creatividad. Las ideas fijas o marcos teóricos rígidos nos impiden ejercitar el método de Runo (2010) de cuestionar lo que se da por sentado y considerar lo opuesto. Por ejemplo, Beghetto (2010) denomina «sesgo de originalidad» (p. 454) a la creencia de que una acción creativa solamente requiere ser diferente u original para considerarse tal. Esto deja de lado el criterio de efectividad y nos puede dificultar distinguir entre algo simplemente excéntrico o verdaderamente creativo. En el campo educativo, el sesgo de originalidad genera muchos problemas. Este sesgo conceptual influye en la noción de que la creatividad es disruptiva o genera desorden.

La creatividad no es solamente cuestión de pensamiento divergente *fuera de la caja*. Se necesitan límites flexibles y razonables para desarrollar un pensamiento creativo. En este sentido, Cropley (2006) ha estudiado la relación entre pensamiento divergente y convergente. La creatividad se mueve entre tensiones, requiere flexibilidad para entrar y salir de una estructura de pensamiento. Es justamente en ese espacio intermedio en donde se producen las ideas creativas. Es como una danza entre tensiones, en donde lo consciente se combina con lo inconsciente, lo convergente con lo divergente, lo original y diferente con lo apropiado.

El sesgo *de producto*, o la creencia de que se requiere de un producto tangible y concreto para evaluar la creatividad es otra limitación en el campo educativo. Los productos tangibles son más sencillos de evaluar. Sin embargo, como educadores nos interesa hacer énfasis en el proceso creativo. Mientras desarrollamos nuestras habilidades, podemos tener la capacidad de conceptualizar una idea creativa y a la vez no tener las competencias necesarias para plasmar esta conceptualización en un producto tangible y real. Como educa-

dores, necesitamos reconocer estos procesos y fortalecer las competencias y estructuras que permitan que nuestros estudiantes plasmen su creatividad de acuerdo con sus habilidades.

En la misma línea, el sesgo conocido como «creatividad con C mayúscula», considera que la creatividad solo se encuentra presente en obras eminentemente brillantes (como una composición de Mozart o la teoría de Einstein). Este sesgo ha sido identificado como uno de los principales motivos por los que los educadores se desentienden del proceso creativo de sus estudiantes y de su responsabilidad de nutrirlo, dejándolo en manos de la educación especializada o para *niños excepcionales* (Beghetto, 2010).

Por otro lado, la autovaloración del potencial creativo, es decir el juicio que hacemos sobre nuestra posibilidad de crear, es uno de los principales inhibidores o motivadores de la creatividad. Para desarrollar una autovaloración positiva los estudiantes necesitan contar con una retroalimentación saludable y óptima de sus maestros. Es importante recalcar que una retroalimentación positiva no debe ser entendida como una estrategia para *hacer sentir bien* al alumno. La devolución constructiva requiere de honestidad y tacto pedagógico (Van Manen, 2016). A la vez, es indispensable para la construcción de un clima de aula seguro, en el que los estudiantes se sientan con la libertad y el apoyo necesarios para tomar riesgos intelectuales y emocionales que enriquezcan sus procesos de aprendizaje (Byrnes, 1998). Las respuestas positivas han sido identificadas como el elemento más importante para desarrollar una autopercepción saludable, que es directamente proporcional al desarrollo de la autoeficacia y el bienestar emocional (Bandura, 1997; Beghetto, 2006).

Otro aspecto importante está relacionado con los sistemas de motivación y reconocimiento (extrínsecos o intrínsecos). Amabile (1996) ha estudiado cómo la motivación intrínseca es la que conduce a mayores resultados creativos tanto en organizaciones como en la esfera educativa. Algunos de los motivadores intrínsecos son disfrute, interés, compromiso y atención sostenida en tareas que nos son retadoras. Por otro lado, los motivadores extrínsecos son los premios, las competencias y otros elementos que generan un clima de comparación social y expectativas (Beghetto, 2006, 2010). En la misma línea, Csikszentmihalyi (1990), uno de los representantes más importantes de

la corriente de la psicología positiva, encontró que la capacidad de disfrutar y de sostener la conciencia y atención son los elementos más importantes para facilitar el estado que él describe como *flujo*. Todos hemos reconocido en algún momento de nuestras vidas que *fluíamos* en una actividad; todo se nos hacía más fácil y agradable. El reto consiste en desarrollar las habilidades que nos permitan sostener por cada vez más tiempo este estado.

Enseñar de forma creativa y enseñar para la creatividad

Como docentes, esta distinción resulta crucial. El concepto de *enseñar de forma creativa* está más centrado en la experiencia del docente y en prácticas efectivas de enseñanza. Tiene que ver con usar métodos originales para hacer el proceso de aprendizaje más interesante y eficiente (Craft, 2003). En cambio, *enseñar para la creatividad*, se centra más en el empoderamiento del estudiante y en las estrategias que requiere para desarrollar su creatividad. En el proceso educativo, estos enfoques son complementarios. Aprender a combinarlos efectivamente según los estudiantes y la temática es una de las fórmulas más poderosas para desarrollar una pedagogía verdaderamente creativa (Craft, 2005; NACCCE, 1999).

En palabras de los investigadores Jeffrey & Craft (2004a), enseñar para la creatividad es

Adoptar un enfoque inclusivo a la pedagogía, en donde resulta inherente devolverle el control al estudiante, para que educadores y estudiantes emprendan un proceso colaborativo y participativo con relación a las actividades, exploraciones, generación de preguntas, identificación de problemas y temas de manera conjunta, discutiendo y debatiendo sus formas de pensar. (Como se citó en Craft, 2005, capítulo 4, sección 4, párrafo 7).

Finalmente, resulta un asunto de mayor importancia prestarle atención al clima organizacional que promueve una docencia creativa. Docentes y estudiantes necesitan sentirse seguros de que pueden cometer errores, que se mueven en un ambiente que tolera la incertidumbre, y la libertad intelectual y emocional se promuevan (Amabile, 1988; Craft, 2005).

Segunda sección: caso de estudio Súper Keka

Metodología del trabajo de campo

Para investigar las preguntas propuestas se diseñó un trabajo de campo que consistió en un taller de tres sesiones, con tres profesoras de la sección inicial de la escuela privada *Tangananana* (seudónimo), en Lima, Perú. El taller se enmarcó en una exploración a partir de métodos artísticos —específicamente la investigación a través del *collage* (Butler-Kisber, 2008, 2010)— usando preguntas generativas para que las participantes investiguen su mundo emocional con relación a la creatividad, a partir de sus experiencias personales.

Las preguntas que se buscaron responder fueron: ¿qué tipo de emociones encuentran los docentes en sus salones de clases?, ¿qué recuerdos emocionales de su propia formación escolar siguen activándose a través de su práctica docente?, ¿qué elementos se encuentran al centro del proceso de enseñanza creativa? y ¿qué herramientas pueden desarrollar los docentes para promover la creatividad emocional en sus alumnos y en su práctica?

Un enfoque fenomenológico

Este estudio cualitativo buscaba explorar las formas en las que las educadoras de inicial experimentaban la relación entre las emociones y la creatividad en su práctica. Por lo tanto, la metodología debía permitir el acceso a las experiencias subjetivas de las participantes. Por este motivo, el estudio se informó a partir de la fenomenología, particularmente con el concepto de pedagogía fenomenológica de Max Van Manen (2016). Para este autor, una pedagogía fenomenológica requiere desarrollar las capacidades de «distinguir lo que es bueno o correcto de lo que es malo o incorrecto en nuestras formas de actuar e interactuar con los niños» (Van Manen, 2016, capítulo 1, sección 4, párrafo 6).

Un aporte de Van Manen (2016) que resulta muy valioso para la presente investigación es su noción de *tacto pedagógico*, que está relacionada a la capacidad de permanecer abierto, despierto y consciente de las diferentes necesidades *específicas* de cada niño y niña con quienes uno se relaciona. El concepto de *tacto pedagógico* se vincula con elementos intuitivos y, por lo

tanto, también con las cualidades propias de la creatividad emocional. Un maestro que ha desarrollado este arte es capaz de improvisar, adaptándose a medida que los hechos se desenvuelven. El tacto pedagógico es un reconocimiento de la latencia que pueden tener los momentos pedagógicos en la vida del niño: un momento pedagógico tiene la capacidad de permanecer inscrito en la mente y corazón de cada persona, incluso a lo largo de toda la vida. Es un momento que enseña algo, para bien o para mal.

Reflexionar sobre el tacto pedagógico y la latencia de los momentos pedagógicos nos lleva a tomar mayor conciencia de la enorme responsabilidad ética que tenemos con nuestros estudiantes. Nos exige repasar la *mirada* que les ofrecemos a los niños y niñas con los que trabajamos y reflexionar sobre cómo respondemos a sus necesidades específicas. En palabras de Levinas (1969), la experiencia ética es aquella en la que «no puedes evitar responder con responsabilidad por el otro» (como se citó en Van Manen, 2016, capítulo 3, sección 4, párrafo 3).

Al relacionarnos éticamente con el otro, dudar y cuestionar son elementos fundamentales. Las acciones que tomamos, al acompañar pedagógicamente a nuestros estudiantes, se basan en nuestras interpretaciones sobre los hechos y necesidades del otro. Pero necesitamos discernir con finura cuáles son las necesidades más profundas del otro y si estamos percibiendo las necesidades de este niño de forma verdadera. Cuestionar y dudar son actividades indispensables para el pensamiento crítico y el discernimiento, no para que la duda nos paralice, sino para que la conciencia que adquirimos al reflexionar sobre nuestras percepciones nos despierte a la vulnerabilidad del niño. Esta conciencia es como un motor que nos permite ser cada vez más cuidadosos y responsables, mejores acompañantes.

Trabajo de historia personal: autobiografía

Conectarnos con nuestra conciencia remite a nuestras experiencias vividas, es decir, requiere de un trabajo de memoria personal. Acceder a la memoria autobiográfica ha sido identificado como un método poderoso para reflexionar sobre la práctica docente, particularmente en el campo emocional. William Pinar (1994) y Madeleine Grumet (1991) desarrollaron un método, al que denominaron *currere*, que consiste en un esfuerzo pedagógico caracterizado por «trabajar desde dentro» (Pinar, 1994, como se citó en Strong-Wilgon 2015,

p. 614). *Currere* es el ejercicio de escribir historias sobre nuestras experiencias educativas, considerando que estas pueden suceder en la escuela o fuera de esta. Si bien fue desarrollado a partir de la literatura, también puede inspirar metodologías alternativas, como la propuesta en este estudio. ¿De qué maneras experimentamos nuestra creatividad emocional como educadores? ¿Qué experiencias formativas han sido las más significativas para nuestra identidad docente?

Currere siempre comienza por narrar una historia sobre uno mismo. Grumet (1976) llama a este paso *excavación*: «un proceso de reflexión que revela al sujeto como objeto, a través de la autorrepresentación reflexiva» (Grumet, como se citó en Strong-Wilson, 2015, p. 621). El trabajo autobiográfico no es una línea recta hacia el pasado. Se trata de abrir una puerta hacia nuestro inconsciente y hacia la (auto) reflexión. Resulta importante detenernos un momento para pensar qué es la reflexión.

Dewey (1973) describió el proceso reflexivo como aquel que involucra «perplejidad, confusión y duda [...], anticipación e interpretaciones tentativas, examinación, inspección, exploración, análisis de todo lo que abarca [...] la elaboración de una hipótesis tentativa [...], decidir sobre un plan de acción» (p. 494-506). También describe cualidades emocionales asociadas a la creatividad, como apertura a la experiencia y autenticidad (Dewey, 1964).

En resonancia con la teoría psicoanalítica, Annette Khun (2007) ha sugerido que la autobiografía es un proceso continuo: «El trabajo de memoria es como pelar las capas de una cebolla que no tiene centro: cada nivel de análisis le añade más conocimiento, mayor comprensión y también genera más preguntas» (p. 290, como se citó en Allnutt, 2011, p. 20). En este sentido, las experiencias escolares de los educadores determinan cómo se vinculan a la creatividad. Desde una perspectiva sociológica, los maestros transfieren sus experiencias escolares a su práctica, lo cual implica la transferencia de estructuras inconscientes profundas sobre el significado de lo que uno enseña y de la docencia en sí misma (Lortie, 1975). Por lo tanto, el trabajo de memoria es una poderosa herramienta para derribar las barreras individuales para el desarrollo de una pedagogía que favorezca nuestra propia creatividad y la de nuestros estudiantes.

Investigación a partir del arte: el uso del collage

La investigación a partir del arte no pretende producir obras de arte, sino reconocer que el conocimiento viene en diferentes formas, colores, tonalidades e intensidades. Investigar a partir del arte es una forma de acceder a nuestro inconsciente a través de diferentes lenguajes y formas de representación. Las artes promueven procesos divergentes, abiertos y no lineales. Por este motivo, en el taller se usó la metodología a través del collage (Cole & Knowles, 2007).

Según McNiff (2008), la investigación a través del arte consiste en el uso sistemático de procesos artísticos, a través de la creación de artefactos simbólicos o imágenes, como una forma de comprender las experiencias de los investigadores y de los participantes de un estudio. El uso de imágenes (simbólicas, literales o imaginadas) fue considerado valioso por la naturaleza de las emociones y de la creatividad. Las imágenes capturan las emociones y experiencias que pueden ser más difíciles de expresar de formas convencionales. Una imagen visual comunica diferentes aspectos que una literal. Al integrar distintas formas de representar la realidad, se promueve la atención a aspectos de la historia que pueden haber permanecido ocultos. Así mismo, la manera como reaccionamos a las imágenes que creamos nos abre una puerta más a la autorreflexión.

El *collage* fue el método elegido para investigar las historias de las participantes. La técnica del *collage* consiste en seleccionar imágenes, formas o materiales y pegarlos a una superficie para expresar un objeto de estudio. El *collage* es una forma de investigar cualitativamente, que permite trabajar desde la intuición. Las posibilidades evocativas de la técnica pueden promover que lo inconsciente se vuelva consciente (Butler-Kisber & Poldma, 2010).

Estructura del trabajo de campo

La estructura del trabajo de campo consistió en una entrevista individual preliminar para generar un vínculo de confianza con cada participante y comenzar a indagar sobre sus vivencias con respecto al desarrollo de su creatividad emocional. Luego, se realizaron tres sesiones participativas, basadas en la técnica del *collage* y la pintura libre. Se le dio la libertad a cada participante de expresarse de la forma en que se sintiera más cómoda,

mezclando el dibujo y el *collage* a partir de frases *semilla*. Se le pidió a cada participante que creara un símbolo personal y un seudónimo para representarse a sí misma.

En la primera sesión se investigó sobre las nociones emocionales, la segunda sesión trató sobre la creatividad, y la tercera buscó conectar la parte emocional con la creatividad. Durante la tercera sesión se usó el cuestionario de Creatividad Emocional reducido, desarrollado por Soroa et al. (2015), validado en países de habla hispana. Se sortearon las tres dimensiones de la Creatividad Emocional (originalidad, efectividad/autenticidad y preparación), y, a partir de los indicadores de cada área, se les pidió a las participantes que crearan un vehículo para desarrollar la dimensión que les había tocado.

Entre las sesiones, se mantuvo una comunicación individual vía correo electrónico con cada participante para continuar reflexionando sobre el proceso. Así mismo, se le pidió a cada una que creara su símbolo personal y su propio seudónimo. Finalmente, se realizó una entrevista con cada una, en la que se buscó cerrar el trabajo individualmente y recoger experiencias, sensaciones y análisis de cada participante.

La historia de Súper Keka

Súper Keka (seudónimo) era una profesora de Arte y tutora del nivel elemental de la escuela Tangananana (seudónimo), en donde había enseñado Arte los últimos diecisiete años. Antes de dedicarse a la docencia, estudió Comunicaciones y Arte. Súper Keka creó una insignia como símbolo personal. Su seudónimo provino de la necesidad que identificó en sí misma de *salvar* a otros, lo cual la remitió a sus recuerdos de infancia.

Fue la hermana mayor de cuatro. A pesar de que se llevaban pocos años entre sí, recuerda siempre haberse visto y sentido mucho mayor que sus hermanos. Cuando sus padres se divorciaron, su madre se fue a vivir a otro país, dejando a los niños con el padre. Súper Keka recordó que cuando esto sucedió, su padre le puso la mano sobre el hombro y le dijo: «Ahora tú eres mi brazo derecho».



Figura 1. Súper Keka, símbolo personal y seudónimo.

Desde ese momento, la identidad *salvadora* de Súper Keka comenzó a tomar forma. Recuerda haber sentido un «enorme peso de responsabilidad», como si le hubieran dado un mandato. Habiendo terminado la escuela, se fue a vivir con una tía a Estados Unidos. Sin embargo, no podía estar tranquila ya que sus hermanos le escribían desde Lima pidiéndole que vuelva. Su padre había intentado crear una nueva familia, sin aparente éxito. Cada uno de los hermanos vivía en un lugar diferente con alguna parte de la familia. Entonces, su padre le dijo que, si ella volvía para hacerse cargo de sus hermanos, él les pagaría el departamento para que todos vivieran juntos. Súper Keka no quería volver de Estados Unidos. Dijo: «Recuerdo que me fui del Perú llorando... y que volví también llorando... ¿Cómo podía ignorar las necesidades de mis hermanos?»

Con el paso del tiempo, Súper Keka ha llegado a creer que la necesidad que siente como profesora de *salvar* a los niños con los que trabaja proviene de esta experiencia inicial. De alguna forma, transfirió su sentido de responsabilidad desde sus hermanos hacia sus estudiantes. Con respecto a este

sentimiento, dijo: «No es algo que ahora me disguste, pero en ese momento [con sus hermanos], sentía que era demasiado y me asustaba».

Durante la entrevista inicial, la formación artística de Súper Keka resultó evidente. Como preparación para la entrevista dibujó un árbol que se extendía hacia fuera de los márgenes del papel: «Siempre he querido extender mis dibujos, hacer que salgan del papel», recalcó. Su dibujo consistía en un árbol con un espiral en el centro, que parecía condensar la energía dentro del tronco. Comentó: «Nos dijiste que nos centremos en algo que nos había influenciado... y eso sería para mí, la maternidad... Esta es mi hija», dijo mientras apuntaba al centro del dibujo.

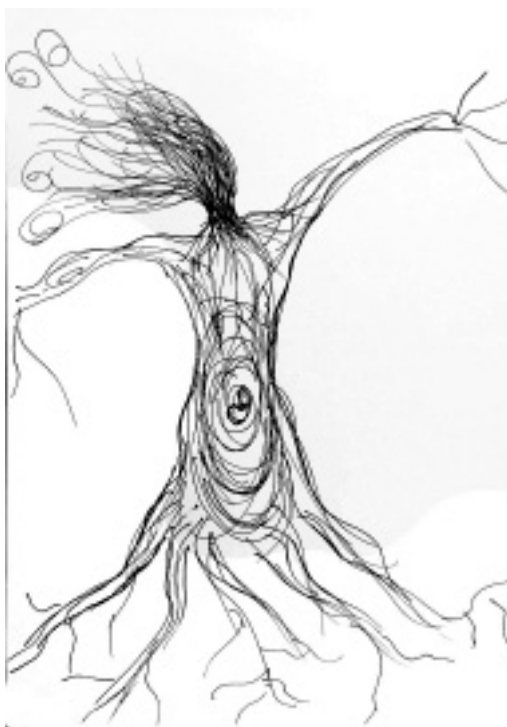


Figura 2. Súper Keka, entrevista preliminar. Dibujo en respuesta a «Una memoria que influyó mi mundo emocional y creatividad».

Súper Keka recuerda su infancia como una etapa difícil y confusa. Recordaba la imagen de su madre yéndose, dejándola a cargo de sus hermanos menores; el segundo matrimonio de su padre y cómo se habían intentado adaptar, infructuosamente, a una *nueva* mamá. Desde muy chica tenía claro

que quería estudiar Arte. Sin embargo, su padre la convenció de estudiar Comunicaciones. Luego de terminar la carrera, estudió Arte, con el apoyo de su padre. Durante este período, también se casó, tuvo a su hija y se divorció. De pronto, se vio *sola* en el mundo con una hija, y necesitaba un trabajo.

Le avisaron de una oportunidad para enseñar Arte en el nivel primario y postuló. Dijo que su hija la ayudó a «asentarse». También dijo que pudo haber tenido una «connotación de falta de movimiento»; sin embargo, rápidamente descartó ese pensamiento: «No. No fue así. Somos madre e hija. Ella me ayuda, somos un equipo, nos complementamos y organizamos».

Para Súper Keka, enseñar fue un ancla para su creatividad. Ella disfrutaba mucho creando los materiales para los niños con los que trabajaba. Para ella, la creatividad se relacionaba a un «ir y venir», una «relación recíproca», en la que los niños le daban «pistas» a través de su comportamiento, especialmente su lenguaje corporal. Durante la entrevista hizo hincapié en la importancia de contar con la confianza y el apoyo de sus superiores. Para ella, enseñar de forma creativa significaba poder improvisar y «salirse del guion establecido».

También le preocupaban algunas de sus compañeras maestras. Sentía que muchas veces había sido «acusada de decir que cualquier cosa que hace un niño es hermosa». Para ella, efectivamente, todo lo que hacen los niños lo es:

Cuando los niños sienten que rechazas lo que te traen, los anulas. Obviamente hay niños más hábiles y creativos que otros. Pero para mí se trata del proceso. Además, es tu trabajo crear las estrategias. Por ejemplo, tuve a un niño en mi salón que tenía mucho miedo de dibujar la figura humana (que es una de las cosas más difíciles de dibujar, por cierto). Le dejé hacer un *collage*. Comenzó pegando la figura humana y decorando la página. La siguiente clase, logré convencerlo de usar solo la cabeza e intentar dibujar el cuerpo. De esta forma, el niño fue perdiendo el miedo a la figura humana. (Súper Keka, entrevista 1).

Súper Keka consideraba que los estándares rígidos de lo que es *creativo* o *hermoso* eran algunos de los obstáculos principales para la creatividad. Sentía que los profesores muchas veces no eran conscientes del «peso de la mirada y comentarios» (palabras de Súper Keka) de sus comentarios sobre el trabajo de los niños: «No se dan cuenta de la responsabilidad de sus palabras, gestos y reacciones con un niño pequeño... puedes marcarlo por el resto de

su vida... solo con una mirada». En esta reflexión, Súper Keka está hablando de la *latencia* del momento pedagógico a la que se refiere Van Manen (2016) y de la importancia de cómo el niño es percibido por sus cuidadores.

Tema 1: la mirada del otro

La percepción y recepción de la mirada del *otro* con respecto al desarrollo emocional y la creatividad, fue un tema transversal en las tres participantes. Desde una perspectiva psicoanalítica, formamos nuestra identidad a través del diálogo que entablamos con nuestros cuidadores. Construimos nuestro sentido de realidad en base a las formas en las que el bebé es *reflejado* (usando al *otro* como un espejo) por la madre. La calidad de este diálogo nos permite *sentirnos reales* en el mundo. En palabras de Donald Winnicott (1971) «Sentirse real es más que existir; es encontrar una forma de existir como uno mismo, y de relacionarse con los demás como uno mismo, mientras que tenemos un *yo* adonde retirarnos para relajarnos» (p. 117).

El rol del cuidador comienza por la mirada que le da al bebé o al niño. Es un rol activo y no pasivo. Si bien es cierto que el primer —y quizá más importante— cuidador suele ser la madre del bebé, los maestros son importantes figuras que velan por el desarrollo de los niños. «Ver es un proceso activo en donde ella [la madre], activamente participa en la creación del bebé [...] de manera en que no se distorsione a través de procesos de proyección, pero elaborando en su propia *psiquis* la experiencia del bebé para que él se pueda ver a sí mismo» (Joyce, 2015, p. 159).

Esta forma de comprender el rol del cuidador y de la mirada implica una enorme responsabilidad para adultos, padres y educadores, ya que «Somos lo que vemos, y lo que vemos depende de la capacidad del otro de vernos a nosotros» (Joyce, 2015, p. 201). Por lo tanto, *a quién decidimos ver y cómo lo decidimos ver depende de las formas en las que fuimos vistos nosotros mismos*. He aquí una razón poderosa para el trabajo autobiográfico en la docencia. Como maestros, debemos repasar las miradas que recibimos de niños y cómo estas siguen presentes en las maneras en las que nos relacionamos con los niños con los que trabajamos.

En el caso de Súper Keka, la mirada del *otro* apareció como un tema crucial para su creatividad y desarrollo emocional desde la primera sesión. En

respuesta a las preguntas «¿cuáles son las emociones que recuerdo de mi experiencia escolar?» y «¿cuál es el nexo entre mis experiencias emocionales como estudiante y mi identidad docente hoy?» hizo el siguiente dibujo:



Figura 3. Súper Keka, sesión 1. Dibujo en respuesta a «¿Cuáles son las emociones que recuerdo de mi experiencia escolar?» y «¿Cuál es el nexo entre mis experiencias emocionales como estudiante y mi identidad docente hoy?».

Como se puede observar, en la torre hay una chica de pelo largo atrapada, que mira un camino. Al extremo final del camino, está la misma niña, que ha encontrado la salida. Súper Keka explicó su dibujo:

Es complicado y obviamente estoy en dos lugares. Aquí, en la torre, no solo estoy representándome a mí misma, sino al 90 % de mis compañeros de clase... Nuestra escuela era un régimen tan estricto... Casi todo el tiempo me sentí sola a pesar de estar rodeada de personas. Los profesores no te miraban. Yo era normal. Nadie mira a los normales. Miras al malcriado, al pesado, al ratón de biblioteca, al que tiene plata. Yo no era nada de eso. Era como una entidad.

Continuó describiéndose a sí misma como una chica «normal», la que «nunca jalaría un curso... nunca me hubiera permitido eso... estaba bien ahí, sin que nadie me mire» Y es que ser mirada era más un riesgo que una posibilidad en su escuela. Recordó que cuando sus compañeros de clase eran efectivamente registrados por los profesores, solía ser por mal comportamiento.

Por medio de su trabajo encontró la salida de la torre. Hoy en día intenta hacer lo que siente que necesitó que sus profesores hagan por ella cuando era niña. Como una historia de redención y de empoderamiento, recalció:

Quiero empoderar a los niños, a esos niños que nadie mira, porque son tímidos y hablan bajito. Quiero despertarlos, hacerlos sentir que pueden hablar. Los hago gritar lo que no les gustó. Y entonces, haces que ese abusivo gigante se convierta en una hormiguita... dejando en evidencia que ha maltratado a un amigo.» Resulta evidente en esta narrativa, que hay una reivindicación de su historia personal y una búsqueda por la justicia. Finalmente, sobre su dibujo comentó: «Sé que es oscuro... sé que es negro... pero hay una luz, hay un camino... hay una salida. Ahora siento que tengo que rescatar. Y siento que hay muchas cosas que se deben hacer.

Tema 2: sesgos sobre la naturaleza de la creatividad

Durante la segunda sesión se trabajaron las memorias de las participantes con respecto a las experiencias que promovieron o inhibieron su creatividad. Se pidió a cada una que hiciera un dibujo o un *collage* inspirado en la frase «Una memoria de mi infancia que me lleva a la creatividad». Súper Keka dibujó una paloma azul rodeada por ondas de colores amarillo, rojo y naranja, que hacían que la paloma resaltara visualmente. Contó que esa fue la primera vez en su vida en la que se sintió «realmente reconocida». Una vez más, el tema de la mirada del *otro* y la construcción de la identidad a partir de esta aparecen relacionados con la creatividad.

Aquel día sus padres la habían llevado a un taller en un museo. La profesora le dio un pedazo de arcilla y ella hizo una paloma. La recepción y el reconocimiento que sintió por parte de la maestra permanecen latentes en ella hasta el día de hoy. Recordó:

La profesora se acercó y me felicitó. Fue la primera vez que sentí que tenía talento... Nunca me había considerado talentosa. Siempre he necesitado que me refuercen. Necesito que otro me diga «sí, eres talentosa», y luego... luego yo me digo a mí misma «No, en realidad no.» No es porque no lo quiera creer... Simplemente miro alrededor y veo a tantas personas haciendo tantas cosas increíbles... ¿Por qué alguien se sorprendería con mi trabajo?



Figura 4. Súper Keka, sesión 2. Dibujo en respuesta a «Una memoria de mi infancia que me lleva a la creatividad».

A pesar de que Súper Keka había hecho énfasis en la entrevista inicial y la primera sesión en la importancia de reconocer el proceso creativo y darle mayor valor que al producto final, cuando se trataba de sí misma, no aplicaba este pensamiento. Cuando le pregunté por qué no se veía a sí misma como talentosa se remontó a sus años en la Escuela de Arte. Para ella significó un gran esfuerzo llegar a la Escuela de Arte, ya que su padre inicialmente no quería pagarle esos estudios. Cuando llegó, llena de expectativas, probablemente inspirada en esta memoria inicial de la pequeña paloma que esculpió, se encontró en un ambiente sumamente crítico y se sintió invisibilizada por sus profesores. Señaló que los profesores eran «muy exigentes y duros... Concluí simplemente que no tenía talento».

La validación externa —los motivadores extrínsecos— y la ausencia de una mirada acogedora inhibieron su sentido de autoeficacia creativa. A la vez, podemos notar un sesgo de «creatividad con C mayúscula», como revisamos en la sección teórica, en la que un producto es considerado creativo si se sale totalmente de los parámetros de la norma. En otras palabras, precisamente lo contrario al concepto de Creatividad Emocional (Averill, 1999a) o «creatividad con c minúscula» (Richards, 2007). En este sentido, su trabajo actual como maestra le da la contra a esta experiencia y reivindica el proceso a través de la experiencia de sus alumnos.

El juego y el desarrollo de la creatividad

El reconocido psicólogo humanista Abraham Maslow (1962) describió a sus pacientes creativos como individuos que no le tenían miedo a lo desconocido, o que incluso se sentían atraídos por ello. Esta cualidad resuena con tener «apertura a la experiencia», que Runco (2010) identificó en todas las teorías de creatividad. Según Maslow, las personas más creativas integraban con facilidad sus procesos primarios y secundarios.

Los procesos primarios tienen que ver con la mente inconsciente y con el mundo emocional; «es la fuente de la creatividad, el juego, el amor, entusiasmo, humor, imaginación y fantasía» (Maslow, 1962, p. 133). Los procesos secundarios, por otro lado, tienen que ver con la regulación, la mente consciente y todos los comportamientos que pueden calzar dentro de *lo socialmente aceptado*. En ese sentido, el rol de la educación tradicional fortalece los procesos secundarios a costa de la inhibición de los primarios, cuando lo que se debe buscar es una integración saludable de ambos.

La educación tradicional, que busca un comportamiento estándar durante el proceso de aprendizaje (lo que se confunde muchas veces con *una buena adaptación social*), suele implicar el rechazo de las «profundidades de la naturaleza humana [...]». La persona se da a sí misma la espalda, porque le resulta “peligroso” [...] Al protegerse a sí misma contra el infierno dentro de sí, también se corta las posibilidades de encontrar el cielo dentro de sí» (Maslow, 1962, p. 133-134).

El juego es el mecanismo a través del cual podemos integrar óptimamente los procesos primarios y secundarios, sin dejar de funcionar como *individuos bien adaptados*. El juego de ninguna manera se limita a la niñez. Los adultos juegan de diferentes maneras: a través del sentido del humor, del arte, en las formas en que eligen sus palabras y en sus formas de hablar (Winnicott, 1971d, como se citó en Nicolo, 2015, p. 40). Además, el juego promueve la construcción de la comunidad. El juego siempre requiere de la existencia del otro, real o imaginario: «Jugar siempre presupone al otro: como testigo, como garante, como compañero de juego, como la persona hacia la cual la actividad se dirige» (Nicolo, 2015, p. 33).

Durante la segunda sesión, también se les pidió a las participantes que representen en un dibujo o *collage* qué había al centro del proceso pedagógico creativo. Súper Keka se inspiró en el juego infantil conocido como *gallito*. Dobló con la técnica del *origami* una figura de cuatro esquinas. Cada una tenía un color. Cuando los niños jugaban, tenían que escoger un color y doblar el artefacto en las sílabas que tuviera el color, por ejemplo, si se trataba del *a-ma-ri-llo*, debían hacerlo cuatro veces; luego abrían el artefacto y encontraban una sorpresa. Súper Keka conectó esta dinámica con la capacidad de permanecer abiertos a la experiencia y flexibles en la docencia: «Tienes un plan, algo con qué comenzar... Tienes tu color... Pero entonces, durante la clase, tienes que dejar que los elementos sorpresa te lleven a donde tienes que ir». Algunas veces, dijo, los niños la guiaban y la sorprendían; otras, ella los sorprendía a ellos.

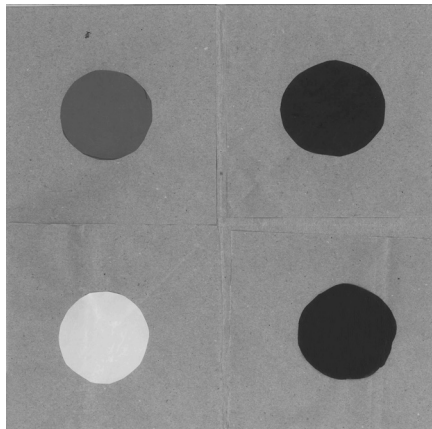


Figura 5. Súper Keka, sesión 2. Artefacto creado en respuesta a «En el corazón del proceso creativo de enseñanza» (juego de gallito abierto).



Figura 6. Súper Keka, sesión 2. Artefacto creado en respuesta a «En el corazón del proceso creativo de enseñanza» (juego de gallito abierto; las sorpresas que los niños encontraban al interior).

El juego continuó presente en la visión de Súper Keka del desarrollo de la creatividad emocional. Durante la tercera sesión, en la que se buscaba que cada integrante creara una dinámica que le permitiera desarrollar un aspecto de la Creatividad Emocional, a Súper Keka le tocó por sorteo el tema *originalidad*. Algunos de los indicadores de *originalidad* según el Inventario de Creatividad Emocional validado al castellano por Soroa et al. (2015) son:

- «Puedo imaginarme sintiéndome triste, contento y feliz a la vez».
- «Algunas veces experimento emociones y sentimientos que no puedo describir con facilidad».
- «Puedo experimentar una variedad de diferentes emociones a la vez».
- «Soy capaz de experimentar un gran número de emociones diferentes». (Soroa et al., 2015, p. 235).

Súper Keka creó una actividad que llamó «El laberinto de mis emociones». En una cartulina grande hizo el mapa de un laberinto en tamaño natural, para que los niños pudieran transitar y caminar dentro de este. Los caminos del laberinto se podrían crear con piedras, dibujando con una tiza en el piso, o incluso, podrían ser de cerco vivo, con plantas naturales delimitando los bordes. Al centro del laberinto colocó un árbol. En ese lugar los niños se encontrarían con diferentes objetos. Al llegar al centro del laberinto, cada

niño escogería un objeto, como si fuera un regalo, y lo *cargaría* con una memoria, un sentimiento, emoción o sueño. Este sería un momento de reflexión personal, como un ejercicio de meditación o *mindfulness*. Luego, cada niño saldría del laberinto y se sentaría junto con los demás, en un círculo, a compartir sus experiencias.

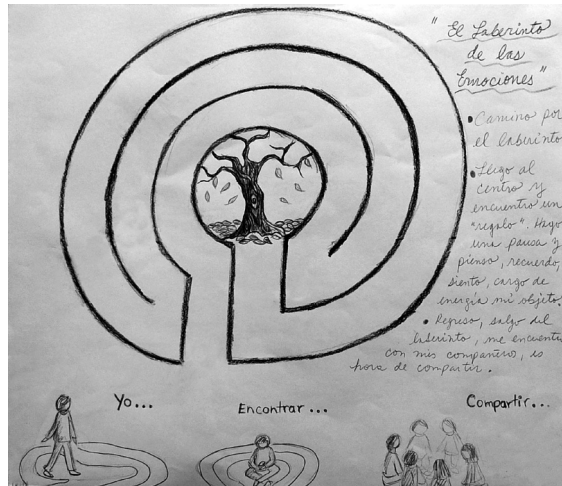


Figura 7. Súper Keka, «El laberinto de mis emociones». De izquierda a derecha (abajo): «Yo/Encontrar/Compartir». (Esquina superior): «El Laberinto de mis emociones: Camino a través del laberinto/Llego al centro y encuentro un regalo. Tomo una pausa, pienso, siento y recuerdo. Cargo mi objeto con una memoria. Salgo del laberinto y comparto mi experiencia con mis compañeros».

Explicó su actividad de la siguiente manera:

Me lo imagino como un ritual. El laberinto puede ser útil para encontrar una solución a un problema o como un fin en sí mismo. En primer lugar, juntaría un grupo de niños y les presentaría el concepto del laberinto. Luego, les enseñaría diferentes fotos de laberintos, preguntándoles qué piensan de cada uno. Luego, cada uno entraría individualmente en el laberinto, llegan al centro, se detienen, toman un regalo, cierran sus ojos y lo *cargan* con una memoria o un sentimiento especial, para luego salir. Una vez que cada uno ha pasado por este proceso, nos sentamos en círculo y compartimos nuestras experiencias. El laberinto te puede ayudar a ir dentro de ti. Es una forma de caminar hacia el ser.

Para Súper Keka, el juego se relacionaba con la creatividad, porque le permitía extenderse más allá de los aparentes límites. Tiene que ver con la capacidad de encontrar caminos en la vida (como en su dibujo de la niña en la torre y la niña al final del camino). La figura del laberinto era importante para ella

porque, en sus palabras: «el laberinto no tiene comienzo ni final... pero tiene una entrada y una salida». Es una reflexión interesante, ya que conecta su voluntad como educadora, de acompañar a sus estudiantes a donde quieran ir cediendo el control, lo cual es vital para el desarrollo de la creatividad: «No puedes retenerlos. No puedes controlarlos. Tienes que entrar y salir con ellos» (Súper Keka, sesión 1).

Conclusión

Uno de los objetivos de este estudio fue demostrar la necesidad de trabajar de manera colaborativa con educadores practicantes para desarrollar la creatividad en la docencia. Considero que el enfoque de la Creatividad Emocional es más flexible y apropiado para este propósito. Como hemos visto, la creatividad se mueve entre tensiones: entre el inconsciente y consciente, entre divergente y convergente, entre la calma y la actividad, entre la reflexión y el impulso. En la práctica, las experiencias formativas de los docentes son los principales impulsores o inhibidores de su potencial creativo. Por lo tanto, resulta indispensable generar espacios para que los educadores puedan repasar su historia de vida, en función a su práctica, y encontrar los puntos de inflexión en su historia personal.

Como educadores, tenemos una mayor responsabilidad de llevar a la consciencia los eventos de nuestra vida que nos marcaron y que siguen *latentes*. El trabajo con niños exige de nosotros reconocer que somos —todos y en todo momento— obras inconclusas. Nuestra tarea es continuar *pelando las capas de la cebolla* de nuestro inconsciente para poder ser cada día mejores acompañantes, mejores formadores, mejores profesores. De esta manera, seremos cada vez más libres, podremos correr mayores riesgos y reconocer realmente al otro, al niño, al joven, al colega que acompañamos en la búsqueda de su desarrollo. Como solía decir la gran educadora Maxine Greene (1988): «Solo un profesor en búsqueda de su propia libertad puede despertar en las personas jóvenes el deseo de ir en búsqueda de la suya» (p. 14).

La pedagogía se construye a partir de la noción de que todo ser humano tiene potencial. La educación solo existe como posibilidad si nos mantenemos optimistas, cargados de esperanza. Toda la comunidad se verá beneficiada de nuestra creatividad. En palabras de Mark Rundo (2010): «Todos los

estudiantes se merecen una educación que les ayude a desarrollar una libertad óptima de pensamiento» (p. 249). Sin embargo, para que esto ocurra, necesitamos desarrollar la libertad de pensamiento —y de sentimiento— en nosotros mismos, como educadores.

Referencias

- Allnutt, S. (2011). Making Place. En C. Mitchel, T. Strong-Wilson, K. Pitthouse, & S. Allnutt (Eds.), *Memory and Pedagogy* (pp. 17-34). Nueva York: Routledge.
- Amabile, T. M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations. En B. M. Staw, & L. L. Cunnings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 10 (pp. 123-167). Greenwich: JAI.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder (Colorado): Westview Press.
- Averill, J. R. (1999a). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. *Journal of Personality*, 67, 331-371.
- Averill, J. R. (1999b). Creativity in the Domain of Emotion. En T. Dalgleish, & M. J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 765-782). Nueva York: Wiley.
- Averill, J. R. (2001). The Rhetoric of Emotion, with a Note on what makes Great Literature Great. *Empirical Studies of the Arts*, 19(1), 5-26.
- Averill, J. R., Chon, K. K., & Hahn Woong, D. (2001). Emotions and Creativity: East and West. *Asian Journal of Social Psychology*, 4, 165-183.
- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional Creativity. En K. T. Strongman (Ed.), *International Review of Studies on Emotion*, 1 (pp. 269-299). Londres: Wiley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.

- Beghetto, R. A. (2007a). Ideational Code-switching: Walking the Talk about supporting Student Creativity in the Classroom. *Roeper Review*, 29, 265-270.
- Beghetto, R. A. (2007b). Does Creativity have a Place in Classroom Discussions? Prospective Teacher's Response Preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 1-9.
- Beghetto, R. A. (2007c). Prospective Teacher's Beliefs about Student's Goal Orientations: A Carry-over Effect of Prior Schooling Experiences? *Social Psychology of Education*, 10, 171-191.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. En J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler-Kisber, L. (2008). Collage as Inquiry. En J. G. Knowles, & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 265-276). Thousand Oaks: Sage.
- Butler-Kisber, L. (2010). Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative, and Arts-informed Perspectives. Londres: Sage.
- Butler-Kisber, L., & Poldma, T. (2010). The Power of Visual Approaches in Qualitative Inquiry: The Use of Collage Making and Concept Mapping in Experiential Research. *Journal of Research Practice*, 6(2). Recuperado de <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/197/196>
- Byrnes, J. P. (1998). *The Nature and Development of Decision-making: A Self-regulation Model*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2.^a ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2008). Arts Informed Research. En A. L. Cole, & G. J. Knowles (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* [versión Kindle DX]. Recuperado de <http://www.amazon.com>

- Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas* [versión Kindle DX]. Recuperado de <http://www.amazon.com>
- Cropley, A. (2006). En Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391-404.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper & Row.
- Cuculiza Brunke, A. (2017). *For a Seed to be Born. Exploring the Links between Emotions and Everyday Creativity in Elementary Teachers' Classrooms in Peru* (Tesis de maestría). McGill University, Montreal.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey: Selected Writings*. Nueva York: The Modern Library.
- Dewey, J. (1973). *The Philosophy of John Dewey, 1-2*. En J. McDermott (Eds.). Nueva York: G.P. Putnam's Sons.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: Theory into Practice*. Nueva York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Book.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Grumet, M. (1991). Curriculum and the Art of Daily Life. En G. Willis, & W. H. Schubert (Eds.), *Reflections from the Heart of Educational Inquiry: Understanding Curriculum and Teaching through the Arts* (pp. 74-89). Nueva York: State University of New York Press.
- Joyce, A. (2015). The Mirror Role of Mother and Family in Child Development: A Reflection. En G. Saragnano (Eds.), *Playing and Reality revisited*. A

new Look at Winnicott's Classic Work (pp. 157-174) [versión Kindle DX]. Recuperado de <http://www.amazon.com>

Knowles, J. G., & Ardra, C. L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: Sage.

Long, C., & Averill, J. R. (2003). Solitude: An Exploration of Benefits of Being Alone. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 33(1), pp. 21-44.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lubart, T. I. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.

Maslow, A. H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: Nostrand.

Maslow, A. H. (1973). Creativity in Self-actualizing People. En A. Rothenberg, & C. R. Hausman (Eds.), *The Creative Question* (pp. 86-92). Durham: Duke University Press.

McNiff, S. (2008). Art-Based Research. En J. G. Knowles, & A. L. Cole (Eds.), *The Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Londres: Sage.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. Londres: Departamento de Educación (DFEE).

Nicolo, A. M. (2015). Playing. En G. Saragnano (Eds.), *Playing and Reality Revisited. A New Look at Winnicott's Classic Work* (pp. 21-44) [versión Kindle DX]. Recuperado de <http://www.amazon.com>

Nunn, J., & Thomas, S. (1999). The Angry Male and the Passive Female: The Role of Gender and Self-esteem in Anger Expression. *Social*

- Behavior and Personality: An International Journal*, 27(2), 145-153.
doi: 10.2224/sbp.1999.27.2.145
- Pinar, W. (1994). The Method of Currere (1975). En W. Pinar (Ed.), *Autobiography, Politics and Sexuality: Essays in Curriculum Theory, 1972-1992* (pp. 19-27). Nueva York: Peter Lang.
- Richards, R. (2007). *Everyday Creativity and New Views of Human Nature: Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Richards, R. (2010). Everyday Creativity. En J. C. Kaufman, & Robert J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 189-215). Nueva York: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. (1996). Personal Creativity: Definition and Developmental Issues. *New Directions for Child Development*, 72(1), 3-30.
- Runco, M. A. (2010). Education Based on a Parsimonious Theory of Creativity. En R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (pp. 235-251). Nueva York: Cambridge University Press.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Everyday Creativity. En J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 250-264). Nueva York: Cambridge University Press.
- Soroa, G., Gorostiaga, A., Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2015). A Shortened Spanish Version of the Emotional Creativity Inventory (the ECI-S). *Creativity Research Journal*, 27(5), 232-239.
- Spelman, E. V. (1988). *Inessential Woman: Problems of Exclusion in Feminist Thought*. Boston: Beacon Press.
- Strong-Wilson, T. (2015). Phantom Traces: Exploring a Hermeneutical Approach to Autobiography in Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 613-632. doi: 10.1080/00220272.2015.1049298

Strong-Wilson, T. (2006). Bringing memory forward: a method for engaging teachers in reflective practice on narrative and memory. *Reflective Practice*, 7(1), 101-113.

Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. [versión Kindle DX]. Recuperado de <http://www.amazon.com>

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Nueva York: Harcourt Brace.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Londres: Tavistock.