



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Proceso de creación, base del desarrollo educacional

Benito Echeverría Samanes



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

PROCESO DE CREACION,
BASE DEL DESARROLLO EDUCACIONAL
Benito Echeverría Samanes

Tesis Doctoral dirigida por:

D. JOSE FERNANDEZ HUERTA



TOMO I

PROCESO DE CREACION

Y SU

IDENTIFICACION

Handwritten signature: J. Fernández Huerta

DONATIU
Dr. SANVISENS

70 32

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



ONA

0700693011

FEBRERO 1.980

TERCERA PARTE: Dispones de 8 minutos

51. ¿Qué es lo contrario de «traidor»?

De las cinco palabras que a continuación se señalan elige la que signifique lo contrario de «traidor» y escríbela entre el paréntesis de la derecha. Si no hay ninguna escribe en el paréntesis «no hay».

(Obediente, amoroso, digno, fiel, honrado) — — — — — (.....)

Haz igual en los ejemplos que siguen:

52. ¿Qué es lo contrario de «nunca»?

(A menudo, frecuentemente, algunas veces, siempre, reiteradamente) — — — — — (.....)

53. ¿Qué es lo contrario de «optimista»?

(Triste, legitimista, meditabundo, pesimista, serio) — — — — — (.....)

54. ¿Qué es lo contrario de «rapidez»?

Escribe la palabra contraria en el paréntesis de la derecha — — — — — (.....)

Haz igual en los ejemplos siguientes:

55. ¿Qué es lo contrario de «obeso»? — — — — — (.....)

56. ¿Qué es lo contrario de «desesperación»? — — — — — (.....)

57. ¿Qué es lo contrario de «convexo»? — — — — — (.....)

58. ¿Qué es lo contrario de «sabio»? — — — — — (.....)

59. (Anillo, collar, pulsera, chaqueta, brazalete)

Cuatro de estas palabras significan cosas parecidas. Escribe la palabra que significa una cosa diferente. — — — — — (.....)

60. (Hierro, golpe, precio, mango, dibujo)

Elige de entre estas cinco palabras la más a propósito para completar la frase siguiente. Escríbela entre el paréntesis de la derecha:

Se llama martillazo al ... del martillo — — — — — (.....)

61. (Hierro, vaca, piedra, oro, agua)

Cuatro de estas palabras significan cosas parecidas. Escribe la palabra que significa una cosa diferente. — — — — — (.....)

62. (*Mango, filo, metal, viento, libro*)

Elige de entre estas cinco palabras la más a propósito para completar la siguiente frase, y la escribes en el margen de la derecha:

La parte cortante de un instrumento es el ... (.....)

Como has hecho hasta ahora, de cada grupo de cinco palabras, escoge la más a propósito para completar la frase que va a continuación. Escríbelas entre los paréntesis.

63. (*Escribir, mandar, refrescar, silbar, llamar*)

Para ... una cosa, se disminuye el calor que tiene. (.....)

64. (*Roba, flaquea, canta, simpatiza, sobresale*)

Se dice que un hombre ... cuando va perdiendo fuerzas. (.....)

65. (*Hambre, admiración, cansancio, sueño, malestar*)

El que se asombra de algo siente ... (.....)

66. (*Fria, hirviendo, enturbjada, alta, corriente*)

El agua cuando está ... está sucia. (.....)

67. (*Bosque, gremio, rebaño, edificio, hotel*)

La asociación de personas de un mismo oficio forman un ... (.....)

68. (*Poligono, sabio, erudito, instruido, poliglota*)

Es hombre ... el versado en varias lenguas. (.....)

69. (*Odioso, opaco, brillante, evidente, invidente*)

Algo resulta ... cuando es visto clara y ciertamente. (.....)

70. Como en algunas pruebas anteriores, de cada grupo de cinco palabras, cuatro significan cosas parecidas. Has de escribir entre los paréntesis, solamente la palabra que significa una cosa diferente:

(*Amistad, cariño, virtud, honradez, árbol*) (.....)

71. (*Pájaro, avión, globo, lagarto, mosca*) (.....)

72. (*Pan, casa, carne, leche, fruta*) (.....)

73. (*Nieve, solo, estufa, abrigo, hambre*) (.....)

74. (*Año, época, temporada, hora, reloj*) (.....)

75. (*Apoyo, pie, base, chimenea, cimiento*) (.....)

Aquí termina la tercera parte. NO SIGAS. Espera a que te den la orden de pasar a la página siguiente

CUARTA PARTE: Dispones de 10 minutos

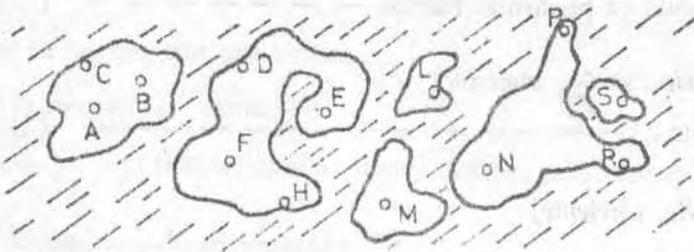
76



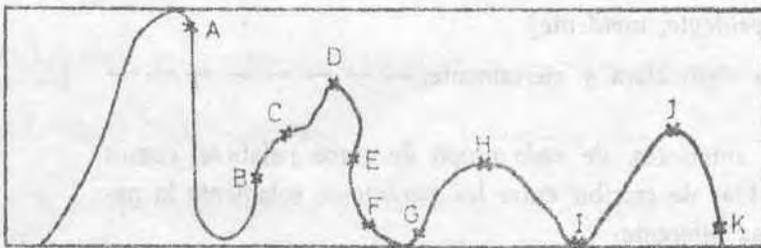
El vino que cabe en la botella de la izquierda vale cuatro pesetas. Señala con una raya en la botella de la derecha hasta donde llegaría el vino que darían por tres pesetas.



77. Este dibujo representa unas islas con varias ciudades. Las ciudades están señaladas con unos puntos y nombradas con letras.



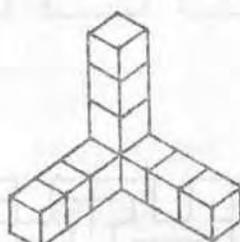
- ¿A qué ciudades se puede ir andando desde la ciudad F? Escribe sus letras (.....)
78. ¿A qué ciudades se puede ir andando desde la ciudad M? Escribe sus letras (.....)
79. A qué ciudades se puede ir en barco desde la ciudad D? Escribe sus letras (.....)
80. La siguiente figura representa un terreno con montañas. Varios puntos están señalados por letras.



- Escribe en el margen de la derecha los puntos que se podrán ver desde G (.....)
81. ¿Y desde A? (.....)
82. Figúrate que el asta de esta bandera girase de izquierda a derecha. Dibuja en el margen de la derecha cómo quedaría la bandera después de dar una vuelta.



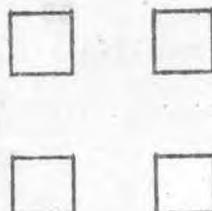
83. La figura de abajo está formada por cubos.



¿Cuántos cubos hay en total en esta figura? Escribe en el paréntesis su número (.....)

84. ¿Cuántos cubos no se ven? (.....)

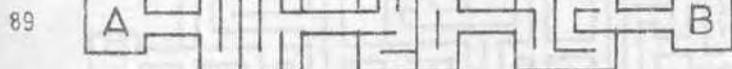
85. 86. 87. 88. Un cuadrado se puede dividir en cuatro partes iguales, de varias maneras. Divide los cuadrados de la derecha en cuatro partes iguales, de todas las maneras que se te ocurran.



Mira el siguiente dibujo. Se ha trazado una línea de lápiz desde la letra A a la B. Observa que esta línea de lápiz no cruza ninguna de las líneas impresas.



Ahora mira el dibujo siguiente. Marca una línea con tu lápiz desde A a B, sin cortar ninguna línea impresa. Haz igual en los ejemplos siguientes. Procura trabajar rápido.



A N E X O IV

RENDIMIENTO ESCOLAR

(Muestra 5º E.G.B)

Se presenta el baremo de los promedios de notas de las seis áreas y de los cinco primeros cursos de E.G.B, correspondientes a la población de la que ha sido extraída la muestra.

Se ha realizado una transformación de notas cualitativas a cuantitativas según este criterio:

SOBRESALIENTE	:	6	puntos
NOTABLE	:	5	"
BIEN	:	4	"
SUFICIENTE	:	3	"
INSUFICIENTE	:	2	"
MUY DEFICIENTE	:	1	"

BAREMO DE RENDIMIENTO ESCOLAR
(Niños de 5º E.G.B)

497

Muestra:	"A"	"B"
<u>Centil</u>	<u>PD</u>	<u>PD</u>
99	4,95	5,44
97	4,88	5,23
96	4,85	5,13
95	4,82	5,02
90	4,66	4,82
89	4,62	4,79
85	4,49	4,66
80	4,38	4,51
77	4,32	4,43
75	4,28	4,41
70	4,18	4,34
65	4,08	4,27
60	3,98	4,20
55	3,89	4,13
50	3,81	4,06
45	3,73	3,99
40	3,66	3,90
35	3,58	3,77
30	3,50	3,64
25	3,41	3,51
23	3,37	3,45
20	3,31	3,33
15	3,21	3,13
11	3,13	2,97
10	3,11	2,93
5	3,01	2,69
4	2,99	2,64
1	2,71	2,50

CUESTIONARIO SOCIO-ECONOMICO-CULTURAL

Amando de Miguel

Presentamos el cuestionario utilizado para medir esta variable, en el que se pueden distinguir tres grandes campos:

-NIVEL SOCIO-ECONOMICO

-BIENES DE CONSUMO

-NIVEL CULTURAL

A continuación se introducen los criterios de puntuación utilizados y finalmente las puntuaciones de todos los componentes de la muestra de 5º de E.G.B en cada uno de estos campos, así como la puntuación total, obtenida de la suma de éstos.



FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Departamento Experimentación y Tecnología Educativas

Avda. Generalísimo Franco, Esq. La Alfambra (Pedralbes)

Barcelona

Srs.....

El curso de su hijo es motivo de estudio por parte de un becado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Es factor importante en el mismo la situación cultural y profesional de la familia

Rogamos tenga a bien contestar a este cuestionario, marcando con una X entre los paréntesis, la respuesta que sea más acorde con su realidad familiar.

Todos los datos que se nos entreguen serán tratados como confidenciales.

Muchas gracias

1.- La ocupación del cabeza de familia es:

- Profesión liberal, alto funcionario, empresario importante, directivo de una gran empresa.
- Técnicos medios, funcionarios medios, directores administrativos, directivos de empresas medias, empresarios medios.
- Trabajadores autónomos, comerciantes y empresarios modestos, dueños de un taller o tienda.
- Agricultor por cuenta propia
- Empleados modestos, trabajadores de los servicios
- Obreros calificados
- Obreros-no-calificados, peones de la industria o la construcción.
- Jornalero agrícola no especializado.

2.- ¿Poseen en el hogar?: (Marquen con una X todas las que posean)

- Lavaplatos
- Lavadora automática
- Aire acondicionado
- Tocabdiscos estereofónico
- Torre o apartamento de vacaciones en propiedad
- Más de cien libros.

3.-¿Tienen servicio doméstico, mujer de hacer faenas?

Fijo (duerme en casa)

Por horas

No

4.-¿Poseen algún automóvil, no destinado a fines industriales?

Si

No

5.-Los estudios del cabeza de familia son:

Universitarios completos

Universitarios empezados

Intermedios (Peritos, Escuela industrial...etc)

Bachillerato Superior Completo

Maestría

Parte de bachillerato, Cultura general

Escuela primaria

Ninguno

6.-En su casa se compra o se recibe algún periódico no deportivo todos los días?

Si

No

1ª Pregunta:

- 8 puntos
- 7 "
- 6 "
- 5 "
- 4 "
- 3 "
- 2 "
- 1 "

6ª Pregunta:

- 1 punto
- 0 "

2ª Pregunta:

- 1 punto
- 1 "
- 1 "
- 1 "
- 1 "
- 1 "

3ª Pregunta:

- 1 punto
- $\frac{1}{2}$ "
- 0 "

4ª Pregunta:

- 1 punto
- 0 "

5ª Pregunta:

- 8 puntos
- 7 puntos
- 6 puntos
- 5 puntos
- 4 puntos
- 3 puntos
- 2 puntos
- 1 punto

<u>INDIVIDUO</u>	<u>N.ECONOM.</u>	<u>B.CONSUMO</u>	<u>N.CULTURAL</u>	<u>TOTAL</u>
1	7	3	2	12
2	7	2	2	11
3	7	6	7	20
4	7	5	7	19
5	6	0	3	9
6	6	1	2	9
7	7	6	7	20
8	7	3	4	14
9	7	4	7	18
10	7	3	4	14
11	5	4	7	16
12	7	3	4	14
13	7	2	4	13
14	3	1	2	6
15	8	5	9	22
16	6	5	2	13
17	5	3	6	14
18	7	5	9	21
19	6	5	3	14
20	7	3	4	14
21	6	1	2	9
22	7	3	4	14
23	7	4	3	14
24	5	3	4	12
25	3	3	3	9
26	6	1	1	8
27	7	3	4	14
28	7	4	3	14
29	7	3	4	14
30	7	2	6	15
31	5	4	6	15
32	7	4	6	17
33	4	1	2	7
34	6	2	4	12
35	6	1	6	13
36	3	3	3	9
37	6	4	4	14

AULA 2

38	7	2	4	13
39	6	1	3	10
40	7	3	7	17
41	6	3	3	12
42	6	4	4	14
43	7	0	3	10
44	6	1	7	14
45	7	3	3	13
46	7	4	9	20
47	6	1	4	11
48	4	1	3	8
49	7	2	4	13
50	7	3	3	13
51	6	0	3	9
52	4	1	3	8
53	4	0	2	6

<u>INDIVIDUO</u>	<u>N. ECONOM.</u>	<u>B. CONSUMO</u>	<u>N. CULTURAL</u>	<u>TOTAL</u>
54	6	1	2	9
55	7	3	7	17
56	3	1	3	7
57	4	1	2	7
58	6	2	2	10
59	7	3	3	13
60	8	4	9	21
61	7	4	9	20
62	4	2	2	8
63	4	0	2	6
64	7	5	3	15
65	3	1	4	8
66	7	2	4	13
67	7	3	3	13
68	6	3	7	16
69	6	5	4	15
70	3	1	2	6
71	6	5	4	15
72	4	1	4	9

AULA 3

73	4	1	3	8
74	4	1	4	9
75	7	2	4	13
76	7	3	4	14
77	7	3	3	13
78	3	1	3	7
79	6	3	5	14
80	6	2	3	11
81	7	2	4	13
82	4	4	8	16
83	6	3	3	12
84	7	2	4	13
85	3	1	3	7
86	4	2	4	10
87	4	1	3	8
88	7	7	3	17
89	3	0	3	6
90	6	1	3	10
91	6	2	7	15
92	6	2	2	10
93	3	4	2	9
94	6	3	4	13
95	7	5	6	18
96	6	2	4	12
97	7	3	6	16
98	7	0	4	11
99	3	2	4	9
100	3	2	2	7
101	4	3	2	9
102	7	0	8	15
103	8	4	6	18
104	7	3	9	19
105	7	3	4	14
106	6	3	3	12
107	7	3	4	13

AULA 4

<u>INDIVIDUO</u>	<u>N. ECONOM.</u>	<u>B. CONSUMO</u>	<u>N. CULTURAL</u>	<u>504 TOTAL</u>
108	7	3	3	13
109	5	2	3	10
110	3	3	5	11
111	7	4	3	14
112	8	4	5	17
113	7	1	3	11
114	4	1	2	7
115	3	1	2	6
116	3	1	4	8
117	3	1	2	6
118	3	1	2	6
119	7	3	4	14
120	3	1	2	6
121	6	2	4	12
122	3	1	2	6
123	6	3	3	12
124	3	1	2	6
125	3	3	2	8
126	7	2	3	12
127	6	1	4	11
128	4	1	1	6
129	3	1	2	6
130	3	1	1	5
131	4	2	2	8
132	6	3	6	15
133	3	0	2	5
134	4	1	3	8
135	3	1	2	6
136	7	2	2	11
137	4	1	2	7
138	4	2	1	7
139	4	5	6	15
140	3	2	2	7
141	7	4	7	18
142	2	0	2	4
143	4	1	5	10
144	4	0	3	7
145	3	3	1	7

AULA 5

146	3	1	2	6
147	3	0	1	4
148	4	1	2	7
149	3	2	3	8
150	4	2	3	9
151	4	2	3	9
152	7	4	7	18
153	3	1	4	8
154	3	0	2	5
155	2	1	2	5
156	3	3	4	10
157	3	1	2	6
158	3	1	2	6
159	2	0	2	4
160	3	0	2	5
161	4	1	2	7
162	3	1	2	6
163	3	0	2	5

<u>INDIVIDUO</u>	<u>N. ECONOM.</u>	<u>B. CONSUMO</u>	<u>N. CULTURAL</u>	<u>TOTAL</u>
164	3	1	2	505
165	3	1	2	6
166	3	2	3	8
167	4	0	3	7
168	6	3	2	11
169	3	1	2	6
170	3	1	2	6
171	2	0	2	4
172	7	4	4	15
173	4	1	3	8
174	4	0	2	6
175	3	0	1	4
176	2	0	2	4
177	3	1	3	7
178	3	1	3	7
179	3	1	3	7
180	3	1	2	6
181	3	1	2	6
182	2	1	1	4
183	7	2	7	16
184	3	1	2	6
185	2	2	2	6

AULA 6

186	3	2	2	7
187	3	2	2	7
188	3	2	2	7
189	4	2	2	8
190	3	2	3	8
191	3	2	3	8
192	3	1	2	6
193	6	3	5	14
194	3	1	4	8
195	6	2	4	12
196	7	3	1	11
197	3	2	2	7
198	3	2	3	8
199	3	2	2	7
200	3	2	3	8
201	3	2	2	7
202	2	0	3	5
203	3	2	3	8
204	6	3	8	17
205	6	3	4	13
206	3	3	3	9
207	3	2	2	7
208	3	2	4	9
209	7	5	4	16
210	3	1	1	5
211	2	4	4	10
212	4	2	3	9
213	2	1	2	5
214	3	2	2	7
215	2	2	3	7
216	8	6	2	16
217	3	1	1	5
218	3	1	2	6
219	3	2	2	7
220	3	2	2	7
221	7	4	4	15
222	2	3	1	6
223	3	2	3	8
224	3	2	2	7

ANALISIS CANONICO

Datos más importantes del programa realizado en el Centro de Cálculo de la univeridad Central de Barccclona, donde se da cuenta de los isguientes aspectos:

-Descripción general

-Capacidad

-Fichas Control

-Input

-Output

Descripción general

El programa CANON realiza un análisis canónico completo sobre un conjunto de variables y grupos.

Está escrito en FORTRAN IV, para IBM 360/30 con 64 k de memoria. Utiliza un fichero secuencial que permite aumentar notablemente su capacidad.

Consta del programa principal CANON y de las subrutinas DATA, WMATC, MAHA, BART, CORRE, MINV, NROOT, EIGEN, MPPF, GATRA y LOC, las siete últimas del Scientific Subroutine Package.

Capacidad

La capacidad del presente programa, de acuerdo con el formato y el almacenamiento disponible, es:

1. Hasta treinta grupos.
2. Hasta quince variables.
3. Hasta 99.999 observaciones de cada variable en cada grupo.
4. El formato de entrada de datos es (12F6.0) . Debe ser modificado si la configuración de los datos es distinta.

Fichas de control

Teniendo en cuenta que se utiliza un fichero secuencial en disco, y utilizando además una biblioteca privada para las subrutinas del S.S.P., las fichas de control pueden ser como por ejemplo:

```
// JOB XCCA CANON
// OPTION LINK
// ASSGN SYSPLB,X'191'
// DLBL,'SUBROUTINES SSP FORTRAN'
// EXEC FORTRAN
```

programa fuentes	}	CANON
		DATA
		WMATC
		MAHA
		BART
		CORRE
		MINV
		NFOOT
		EIGEN
		MPRD
		GMTRA
		LOC

```

/*
// EXEC LNKEBT
// DLBL IJSYS01,'CANONICO',0
// EXTENT SYSO01,,,,1800,100
// EXEC

```

datos 1er. problema

datos 2º problema

.....

```

/*

```

```

/&

```

Input

Las fichas de datos deben venir dadas en el orden y formato siguiente:

Columnas	contenido
1-6	Nombre del problema
7-8	Número de grupos
9-10	Número de variables
11-15	Número de observaciones en el 1er. grupo
16-20	Número de observaciones en el 2º grupo
21-25	Número de observaciones en el 3er. grupo.
65-70	Número de observaciones en el 12º grupo (si ha lugar)

Si hay más de doce grupos en el problema, debe continuarse en la ficha siguiente:

Columnas	Contenido
1-5	Número de observaciones en el 13º grupo
6-10	Número de observaciones en el 14º grupo

2ª ficha y siguientes

A continuación viene las observaciones de las variables en los individuos, con formato (12 F6.0). Si hay más de doce variables, una observación ocupará dos fichas. El orden es: 1ª observación, 1er. grupo; 2ª observación, 1er. grupo ...; 1ª observación 2º grupo; etc.. La disposición de los datos es:

Columna	
1-6	valor 1ª variable
7-12	valor 2ª variable
•••••	
66-72	valor 12ª variable

Output

Los resultados del programa CANON son:

- 1º Las medias comunes de las variables.
- 3º El test de homogeneidad de las matrices de varianzas y covarianzas.
- 4º Las medias de grupos.
- 5º La pooled dispersion matriz. (Estimación de la mat de var-covar).
- 6º La distancia al cuadrado de Mahalanolis.
- 7º Los ejes canónicos.
- 8º Las coordenadas canónicas de los grupos.
- 9º El test de significación de los ejes canónicos.
- 10º Los radios de los grupos.

ANALISIS FACTORIAL

Folleto editado por el Laboratorio de Cálculo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Barcelona en cuyo contenido se desarrollan los siguientes aspectos:

- El modelo factorial lineal
- La comúnalidad; Teorema de Thurstone
- Método del factor principal
- Rotación ortogonal Varimax
- Modelos oblicuos; Rotación Promax
- Medición de factores
- Ejemplo de aplicación
- Programa Facto

LABORATORIO DE CALCULO
FACULTAD DE CIENCIAS
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

ANALISIS FACTORIAL

por C. Cuadras

Contenido:

- 1.- El modelo factorial lineal.
- 2.- La comunalidad. Teorema de Thurstone.
- 3.- Método del factor principal.
- 4.- Rotación ortogonal Varimax.
- 5.- Modelos oblicuos. Rotación Promax.
- 6.- Medición de factores.
- 7.- Ejemplo de aplicación.
- 8.- Programa FACTO.

Series sobre programación del
Análisis Multivariante, nº 3 .

El modelo factorial lineal

El análisis factorial es una técnica estadística matemática, encaminada a reducir la dimensión de un conjunto de n variables aleatorias observables, expresándolas según un modelo lineal, en función de un número inferior de variables hipotéticas, llamadas factores comunes. Los factores se consideran causas que influyen en las n variables.

En su aspecto formal, se trata de expresar n v.a.:

$$X_1, X_2, \dots, X_n$$

según el modelo lineal:

$$X_1 = a_{11}F_1 + \dots + a_{1m}F_m + d_1U_1$$

$$X_2 = a_{21}F_1 + \dots + a_{2m}F_m + d_2U_2$$

.....

$$X_n = a_{n1}F_1 + \dots + a_{nm}F_m + d_nU_n$$

siendo F_1, F_2, \dots, F_m , ($m < n$) los factores comunes, y U_1, U_2, \dots, U_n , los factores únicos. Se supone que todos los factores son v.a. incorrelacionadas.

Según el modelo, una variable se explica por unos factores llamados comunes porque también influyen en las demás variables y un solo factor único, intrínseco a la variable, que representa la parte de variabilidad no explicada por los factores comunes. Además, lo explicado por un factor común no tiene nada que ver con los demás factores (en el sentido lineal), porque están incorrelacionados.

El primer problema del análisis factorial es la determinación del número m de factores comunes (dimensión incluyente) y de los coeficientes de saturación a_{ij} . El segundo problema éste no matemático, es la interpretación de los factores comunes, a través de las saturaciones a_{ij} , considerados como causas

La comunalidad. Teorema de Thurstone.

Supongamos ahora que tanto las variables como los factores han sido reducidos, es decir, con media cero y varianzas uno. Entonces la varianza de una v.a. X_i es:

$$1 = \text{var}(X_i) = a_{i1}^2 + \dots + a_{im}^2 + d_i^2 = h_i^2 + d_i^2$$

h_i^2 es la comunalidad, y representa la parte de la varianza explicada por los factores comunes.

d_i^2 es la unicidad, y representa la parte de la varianza explicada por el factor único.

Las saturaciones a_{ij} se obtienen a partir de las correlaciones entre las variables.

Teorema. (Thurstone). Sean

$A = (a_{ij})$ matriz (n, m) del modelo factorial. a_{ij} es la saturación de la variable X_i con el factor F_j

$D = (d_i)$ matriz (n, n) diagonal con las unicidades.

$R = (r_{ij})$ matriz (n, n) de intercorrelaciones entre las variables

Entonces se verifica:

$$r_{ij} = \sum_{k=1}^m a_{ik} a_{jk} \quad i \neq j$$

$$h_i^2 = \sum_{k=1}^m a_{ik}^2$$

En notación matricial:

$$R = A \cdot A' + D^2$$

Sustituyendo los unos en la diagonal de R por las comunalidades, se obtiene la matriz de correlaciones reducida:

$R^* = R - D^2$, y entonces el teorema nos dice que:

$$R^* = A \cdot A'$$

De aquí resulta que el primer problema (y el más difícil) es la estimación de las comunalidades. En realidad está estrechamente ligado a la determinación de m .

Se demuestra que la matriz $A \cdot A'$ es semidefinida positiva y de rango m . Recíprocamente: toda matriz semidefinida positiva de orden (n, n) y de rango m , se descompone (de infinitos

la matriz R sea semidefinida positiva, y su rango determina el número m de factores. A su vez, m no es único, pudiendo ser distinto según los valores adoptados para las communalidades.

De acuerdo con lo anterior, es posible determinar las communalidades para $m=1$ ó $m=2$, pero deja de ser viable para $m > 2$. Son necesarios entonces métodos indirectos.

Análisis de componentes principales.

Si en el modelo lineal prescindimos de los factores únicos, cada variable dependerá de n factores comunes

$$X_i = a_{i1}F_1 + \dots + a_{in}F_n$$

La contribución del factor F_1 a la varianza total es:

$$S = a_{11}^2 + a_{21}^2 + \dots + a_{n1}^2$$

Si determinamos F_1 de modo que S sea máximo, se obtiene la primera componente principal. Si restamos la influencia de esta componente y obtenemos F_2 de modo que contribuya máximo a la varianza restante, tendríamos la segunda componente principal, etc.. Las n componentes principales representan las direcciones ortogonales de máxima variabilidad. Este análisis es un caso particular del método del factor principal.

Método del factor principal [3]

La matriz factorial A debe verificar, según el teorema de Thurstone, $R^* = A.A'$. Pero esta condición no es suficiente para determinar A .

La influencia del factor F_j en la variabilidad total de las variables es:

$$S_j = a_{1j}^2 + a_{2j}^2 + \dots + a_{nj}^2$$

El método del factor principal, halla los factores F_1, F_2, \dots, F_n de modo que S_1, S_2, \dots, S_n sea: máximos, ligados.

es equivalente a encontrar los vectores propios y valores propios de R^* :

$$|R^* - \lambda I| = 0 \quad R^* v_i = \lambda_i v_i$$

Sean $\lambda_1 \geq \lambda_2 \geq \dots \geq \lambda_m$ los valores propios de R^* . Entonces se demuestra que los valores máximos para S_1, S_2, \dots, S_m son precisamente los valores propios: $S_i(\text{máx}) = \lambda_i$ ($i=1, \dots, m$). Además las columnas de la matriz A son precisamente los vectores propios, de módulos decrecientes $\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_m$ de la matriz R^* (que es de rango m).

La obtención de A es equivalente a la diagonalización de la matriz simétrica R^* .

Obtenidos los factores, se suele presentar su contribución a la varianza total de las variables:

Factor	Porcentaje acumulado de la varianza
1	$\frac{\lambda_1}{n}$ (en tanto por uno)
2	$\frac{\lambda_1 + \lambda_2}{n}$
...	...
m	$\frac{\lambda_1 + \lambda_2 + \dots + \lambda_m}{n}$

Si se desconocen las comunales, es decir, la diagonal de R^* , entonces se parte de la matriz V y se realiza una refactorización. Consiste en hallar los vectores propios correspondientes a los valores propios superiores a una constante positiva C (p. ej. Cal), determinar la matriz factor A y de ésta las comunales, que sustituyen a los unos de la diagonal de R. Seguidamente se vuelven a calcular los valores propios, y la matriz A, repitiendo el mismo proceso un cierto número de iteraciones. Este número no necesita ser muy elevado, porque la convergencia a las comunales es oscilante.

múltiple entre la variable X_i y las demás variables $X_1, \dots, X_{i-1}, X_{i+1}, \dots, X_n$.

La solución del factor principal puede considerarse como definitiva, si lo que se desea es obtener los factores que, en forma progresiva, más influyen en las variables.

Rotación ortogonal varimax

Normalmente la matriz A obtenida por el método del factor principal es solo un primer paso de la factorización. Los factores se interpretan a través de las saturaciones a que miden su influencia en las demás variables.

Para que un factor sea fácil de interpretar, debe cumplir con los llamados criterios de estructura simple, que consisten, básicamente, en que tenga unas saturaciones altas en unas variables, y bajas ó nulas en las otras.

Dada una matriz factorial A (m. del factor principal) se tratará de hallar una matriz ortogonal T de modo que:

$$B = A.T$$

sea la matriz factorial de unos nuevos factores más simple.

Un criterio de estructura simple es el Varimax.

Se define la simplicidad s_i^2 del factor F_i por:

$$s_i^2 = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n (a_{ji}^2)^2 - \frac{1}{n^2} \left(\sum_{j=1}^n a_{ji}^2 \right)^2$$

Es decir, s_i^2 es la varianza de los cuadrados de las saturaciones de F_i en las n variables. Si la simplicidad es grande, las saturaciones variarán mucho de unas a otras, lo que equivale a decir que unas serán altas y las otras bajas. Si es pequeña, las saturaciones tendrán poca variabilidad valdrán todas más o menos lo mismo. Se comprende que cuando mayor sea s_i^2 , más simple será la interpretación de este factor.

Considerando ahora los m factores, la rotación varimax

$$s^2 = \sum_{i=1}^n s_i^2 = \text{máximo.}$$

Una modificación de este criterio es definir la simplicidad de un factor como la varianza de las saturaciones al cuadrado, divididas por las respectivas communalidades. Contrarresta el efecto de que una variable tenga communalidades excesivamente altas o excesivamente bajas respecto a las demás. Recibe el nombre de criterio varimax normalizado, y es la rotación ortogonal que más se utiliza.

Para el cómputo de la matriz rotada, se realizan rotaciones simples de la forma:

$$T_{ij} = \begin{pmatrix} \cos\varphi & \text{sen}\varphi \\ -\text{sen}\varphi & \cos\varphi \end{pmatrix}$$

a los $m(m-1)/2$ pares (ij) de factores, calculando φ de modo que sea maximizada la suma de simplicidades. Este ciclo se repite las veces necesarias hasta llegar al máximo, salvo una cota de error prefijada.

La rotación varimax deja invariantes las communalidades y obtiene factores comunes incorrelacionados. Además tiende a simplificar la matriz factorial por columnas, siendo muy adecuado si el número de factores es pequeño.

Modelos oblicuos. Rotación promax.

Una vez obtenida la matriz factorial, puede convenir efectuar una rotación para obtener unos nuevos factores oblicuos es decir, correlacionados. El modelo de factores oblicuos justifica por la necesidad de obtener una estructura más simple que la que se obtendría por factores ortogonales. Se utiliza también en aquellos análisis en que se pretenden detectar factores, los cuales, por su naturaleza, no hay motivo para que estén incorrelacionados.

A matriz del modelo factorial ortogonal.

P matriz del modelo factorial oblicuo.

S matriz de correlaciones entre variables y factores

Φ matriz de intercorrelaciones entre variables y factores

L matriz de transformación $P = A.L$

T matriz de saturaciones de los factores oblicuos en los factores ortogonales.

Se verifican las siguientes relaciones:

$$P = A.L = S.\Phi^{-1} \quad L = (A'.A)^{-1}A'.P$$

$$\Phi = T.T' \quad S = P.\Phi \quad T = (L')^{-1}$$

Los criterios analíticos para obtener una estructura oblicua son numerosos: oblimax, quatrimin, covarimin, promax, etc. [8] Algunos no son más que la adaptación al caso oblicuo del criterio de estructura simple ortogonal (covarimin es la adaptación del varimax). Excepto el promax, que es el que expondremos aquí, todos exigen un gran volumen de cálculos.

El criterio promax halla la matriz factorial oblicua partiendo de la matriz ortogonal rotada A (rotación varimax)

$$P = (p_{ij}) \quad p_{ij} = \frac{|a_{ij}|^{k+1}}{a_{ij}} \quad k \text{ es un entero positivo}$$

Los elementos p_{ij} son los elementos a_{ij} , elevados a una potencia k , pero conservando el signo. Con este artificio, la diferenciación entre los elementos de P queda más patente que en la matriz rotada A (las saturaciones pequeñas lo serán mucho más después de elevadas a la potencia k). En realidad la matriz P no está normalizada. A continuación se calcula: $(A'.A)^{-1}A'.P$, que debe ser normalizada por columnas, y seguidamente $T = (L')^{-1}$ y $\Phi = T'.T$. Entonces, la matriz de estructura factorial será $S = A.T$, y el modelo factorial será $S.\Phi^{-1}$.

La rotación promax de una solución que apenas difiere de las demás rotaciones, que, no obstante, exigen muchísimo cálculo.

Medición de factores:

Otro aspecto interesante del análisis factorial es la medición de los factores comunes sobre cada individuo, es la obtención de los valores F_1, F_2, \dots, F_m a partir de los conocidos X_1, X_2, \dots, X_n . Puesto que los factores son variables hipotéticas, construidas de modo que su media sea cero, varianza uno, la medida en un factor debe ser interpretada de acuerdo con esto. Por ejemplo, un valor negativo, significa que es inferior al valor medio del factor. Hasta que punto es, debe ser comparado con la desviación típica, que es a 1.

Se demuestra que es imposible expresar los factores exactamente como combinación lineal de las variables [2] lo que se debe recurrir a métodos indirectos de medición. Entre los varios que existen, exponeremos aquí el que minimiza las unicidades [3].

Conocidos los valores para los factores comunes, las unicidades son:

$$U_i = (X_i - \sum_{j=1}^m a_{ij} F_j) / d_i \quad i=1, \dots, n$$

Consideremos la suma de cuadrados de tales unicidades:

$$U(F_1, \dots, F_m) = U_1^2 + \dots + U_n^2$$

Se demuestra que la estimación $\bar{F} = (\bar{F}_1 \bar{F}_2 \dots \bar{F}_m)'$ de los factores comunes, siendo:

$$\bar{F} = (A'D^{-2}A)^{-1} A'D^{-2}X \quad i=1, \dots, n \quad X = (X_1 X_2 \dots X_n)$$

minimiza la función U , es decir, minimiza las unicidades.

Bibliografía

- [1] C.M. CUADRAS Bases teóricas y experimentales y nuevos modelos del Análisis Factorial INV.PESQ., 36 (1), p.163-169 (1972).
- [2] C.M. CUADRAS Métodos de Análisis Factorial LABORATORIO DE CALCULO, UNIV. DE BARCELONA (1970).
- [3] H.H. HARMAN Modern Factor Analysis UNIV. CHIC. PR., CHICAGO (1960).
- [4] A.E. HENDRICKSON & P.O. WHITE Promax: a quick method for rotation to oblique simple structure THE BRIT. JOUR. PSYCHOL. VOL. XVII.
- [5] H.F. KAISER The Varimax Criterion for analytic rotation in Factor Analysis PSYCHOMETRIKA 23 (1968).
- [6] A. RALSTON, H.S. WILF y otros. Methodes Mathematiques pour Calculateurs arithmetiques DUNOD.
- [7] M. REUCHLIN Methodes d'Analyse Factorielle a l'usage des psychologues PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE (1964).
- [8] J. TORRENS-IBERN Modelos et Methodes de l'Analyse Factorielle DUNOD (1972).

ANALISIS FACTORIAL

PROGRAMA FACTO

Descripción general

El programa FACTO realiza un análisis factorial completo sobre un conjunto de variables aleatorias.

Está escrito en FORTRAN IV, para IBM 360/30 con 96K de memoria. Utiliza dos ficheros secuenciales.

Consta del programa principal FACTO y de las subrutinas DATA, DEC, PROMAX, PROMO, ESCRI, NORMD, CORRE, TRACE, LOAD, VARIX, MTRA, MPRD, MTR, MINV, MCPY, TPRD, GMPRD, LOC, las doce últimas procedentes del S.S.P. (1

Capacidad

La capacidad del presente programa, de acuerdo con el formato y el macenamiento disponible, es:

1. Hasta 80 variables.
2. Hasta 99999 observaciones de cada variable.
3. El formato de entrada (subrutina DATA) es (12F6.0), y debe ser modificado si la configuración de los datos es distinta.

Fichas de control

Un ejemplo de fichas de control, que tiene en cuenta que se utilizan dos ficheros secuenciales guardados en disco, sería el siguiente:

```
// JOB XCCA FACTO
```

```
// OPTION LINK
```

```
// EXEC FFORTRAN
```

Programa fuente	{	FACTO	VARIX
		DATA	MTRA
		DEC (2)	MPRD
		PROMAX	MTRS
		PROMO	MINV
		ESCRI	MCPY
		NORMD	TPRD
		CORRE	GMPRD
		TRACE	LOC
		LOAD	

```
// EXEC LNKDT
// DLBL IJSYS01,'CORREL.',0
// EXTENT SYS001,,1699,200
// DLBL IJSYS03,'DATDES',0
// EXTENT SYS001,,1500,190
// EXEC
```

```
datos 1º problema
datos 2º problema
.....
```

```
/*
```

```
/&
```

Input

Las fichas de datos para cada problema, deben venir dadas en el y formato siguientes: 1ª ficha

Columnas	Contenido
1-6	Nombre del problema
7-11	Número de observaciones
12-13	Número de variables
14-20	Constante real para decidir el nº de factores comu
21-22	Número de iteraciones para la refactorización
23-24	Potencia de la rotación PROMAX (0 si no se desea)
25-26	1 si se desea medidas en factores 0 si no se desea

2ª ficha y siguientes

A continuación vienen las observaciones de las variables sobre la muestra de individuos, con formato (12F6.0). Si hay más de doce variables una observación ocupará más de una ficha. El orden es: 1ª observación de las variables, 2ª observación de las var., etc. La disposición de los

Columnas	Contenido
1-6	Valor 1 variable
7-12	Valor 2 variable
67-72	Valor 12 variable

Output

Los resultados que obtiene el programa FACTO son:

- 1) Medias, desviaciones típicas y matriz de correlaciones entre variables.
- 2) Valores propios y número de factores comunes.
- 3) Percentage acumulativo de los valores propios.
- 4) Vectores propios.
- 5) Matriz factorial por el método del factor principal.
- 6) Matriz factorial rotada (rotación ortogonal VARIMAX).
- 7) Medidas en factores comunes.
- 8) Rotación oblicua PROMAX completa, desde la potencia 2 hasta 1 potencia especificada en la 1^a ficha.

Referencias

- (1) IBM. Scientific Subroutine Package 360-CM-03X, versión III. Programmer's Manual H20-0205-3 .
- (2) Traducido de un programa en ALGOL de G.H.GOLUB&C.REINSCH, citado en "Singular Value Decomposition and Least Squares Solutions", Num Math.14, 403-420, (1970).

ANEXO VIII

ANALISIS FACTORIAL
DE
CORRESPONDENCIAS

Programa comentado de este tipo de análisis, extraído de los apuntes de J.P. Nakache y L. Lebrat: "Analyse Factorielle des Correspondances" , cedidos por el Centro de Cálculo de la Universidad Central de Barcelona

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & \dots & x_{1l} & \dots & x_{1n} \\ x_{1j} & \dots & x_{1j} & \dots & x_{1n} \\ x_{1p} & \dots & x_{1p} & \dots & x_{1n} \end{bmatrix}$$

Tableau d'observations: $X = (p, n)$

Nuage N_I :

n points-individus x_i de composantes :

$$x_{ik} = \frac{P_{ik}}{P_i \sqrt{p \cdot k}} \quad (k=1, 2, \dots, p) \text{ affectés des masses } P_i.$$

Distance entre deux points-individus de N_I "i" et "i'":

$$d_{i, i'}^2 = \sum_{j=1}^p \left(\frac{P_{ij}}{P_i \sqrt{p \cdot j}} - \frac{P_{i'j}}{P_{i'} \sqrt{p \cdot j}} \right)^2$$

Forme quadratique associée à d^2 : $M = I$ (matrice unité $p \times p$)

Matrice des variances-covariances de X

$$S_{JJ} \text{ de terme général } s_{jk} = \sum_{i=1}^n \frac{P_{ij} P_{ik}}{P_i \sqrt{p \cdot j} \sqrt{p \cdot k}}$$

Equation des valeurs propres et vecteurs propres de S_{JJ}

$$S_{JJ} u_r = \lambda_r u_r$$

$$u_r' u_r = 1$$

$r=1, 2, \dots, p$

$$T = \begin{bmatrix} x_{11} & \dots & x_{1j} & \dots & x_{1p} \\ x_{1l} & \dots & x_{1j} & \dots & x_{1p} \\ x_{n1} & \dots & x_{nj} & \dots & x_{np} \end{bmatrix}$$

Tableau d'observations $T = (n, p)$

Nuage N_J :

p points-caractères x_j de composantes

$$x_{jk} = \frac{P_{ji}}{P_j \sqrt{p \cdot k}} \quad (k=1, 2, \dots, n) \text{ affectés des masses } P_j.$$

Distance entre deux points-caractères de N_J : "j" et "j'":

$$d_{j, j'}^2 = \sum_{i=1}^n \left(\frac{P_{ji}}{P_j \sqrt{p \cdot i}} - \frac{P_{j'i}}{P_{j'} \sqrt{p \cdot i}} \right)^2$$

Forme quadratique associée à d^2 : $M = I$ (matrice unité $n \times n$)

Matrice des variances-covariances de T

$$S_{II} \text{ de terme général } z_{ii'} = \sum_{j=1}^p \frac{P_{ji} P_{j'i'}}{P_j \sqrt{p \cdot i} \sqrt{p \cdot i'}}$$

Equation des valeurs propres et vecteurs propres de S_{II}

$$S_{II} w_r = \rho_r w_r$$

$$w_r' w_r = 1$$

$r=1, 2, \dots, n$

Utilisation de la matrice $Y(pn)$ de terme général $y_{ij} = \frac{p_{ij}}{\sqrt{p_i} \sqrt{p_j}}$ $i=1,2,\dots,n$ $j=1,2,\dots,p$

de Y en fonction de T : $Y' = T' \cdot D \sqrt{p_j}$
 (np) (np) (np)

Expression de Y en fonction de X : $Y = X \cdot D \sqrt{p_i}$
 (pn) (pn) (np)

$$S_{JJ} = Y Y' \quad (pn)(np)$$

$$Y Y' u_r = \lambda_r u_r$$

$$Y' Y (Y' u_r) = \lambda_r (Y' u_r)$$



$$\rho_r = \lambda_r \quad r=1,2,\dots,p$$

$$\rho_r = 0 \quad r=p+1,\dots,n$$

les w_r sont-ils de norme unité ?
 $w_r' w_r = \lambda_r$

$$w_r = \frac{1}{\sqrt{\lambda_r}} Y' u_r$$

w_r de norme unité ($w_r' w_r = 1$)

Composantes des points-individus sur l'axe fact u_r

$$f_r = X' \cdot u_r \quad (n1) \quad (np) \quad (p1)$$

$$g_r = T' \cdot w_r \quad (p1) \quad (pn) \quad (n1)$$

Composantes des points-caractères sur l'axe fact w_r

Relation entre f_r et w_r

$$f_r = \sqrt{\lambda_r} D \frac{w_r}{\sqrt{p_{.j}}}$$

$$\text{par symétrie } g_r = \sqrt{\lambda_r} D \frac{u_r}{\sqrt{p_{.j}}}$$

Relation entre f_r (obtenu dans l'analyse de I → J) et g_r (obtenu dans l'analyse de J → I)

$$u_r = \frac{1}{\sqrt{\lambda_r}} D \sqrt{p_{.j}} g_r$$

$$d'où \quad f_r = \frac{1}{\sqrt{\lambda_r}} X' D \sqrt{p_{.j}} g_r$$

(n1) (np) (pp) (p1)

$$\text{par symétrie } g_r = \frac{1}{\sqrt{\lambda_r}} T' D \sqrt{p_{.j}} f_r$$

(p1) (pn) (pn) (n1)

$$\begin{bmatrix} \sqrt{p_{.1}} & & & 0 \\ & \sqrt{p_{.2}} & & \\ & & \ddots & \\ & & & \sqrt{p_{.p}} \end{bmatrix}$$

$$D \sqrt{p_{.j}} \quad (1,p)$$

$$D \frac{1}{\sqrt{p_{.j}}} = \left(D \sqrt{p_{.j}} \right)^{-1}$$

$$\begin{bmatrix} \sqrt{p_{.1}} & & & 0 \\ & \sqrt{p_{.2}} & & \\ & & \ddots & \\ & & & \sqrt{p_{.n}} \end{bmatrix}$$

$$D \sqrt{p_{.1}} \quad (n,1)$$

$$D \frac{1}{\sqrt{p_{.1}}} = \left(D \sqrt{p_{.1}} \right)^{-1}$$

Pour l'individu "i" et le caractère "j" on a les relations suivantes:

$f_r^i = \frac{1}{\sqrt{\lambda_r}} \sum_{j=1}^p \frac{p_{ij}}{p_i} g_r^j$
$g_r^j = \frac{1}{\sqrt{\lambda_r}} \sum_{i=1}^n \frac{p_{ij}}{p_j} f_r^i$

$$i = 1, 2, \dots, n$$

$$j = 1, 2, \dots, p$$

Comme il s'agit d'extraire les valeurs et vecteurs propres de la matrice des var-covar., on travaille sur la matrice des variances la plus petite. Soit S_{JJ} la plus petite :

(de dimension la plus petite)

- on détermine les valeurs propres λ_r et les vecteurs propres u_r (de norme unité) de S_{JJ}
- " les composantes des points-individus sur l'axe Δ_{u_r} : $f_r = X' u_r$
- " les " " points-caractères " Δ_{w_r} : $g_r = \sqrt{\lambda_r} D_{1/P_j} u_r$
- on fait le graphe (F_1, F_2) en portant en abscisse les f_1^i et g_1^j (i=1, ..., n) (j=1, ..., p) en ordonnée les f_2^i et g_2^j

Remarques: 1 Il suffit de disposer d'un programme d'analyse en composantes principales (M=I) pour faire l'AFC
 On remplace dans l'A.C.P. les x_{ij} par $\frac{P_{ij}}{\sqrt{P_j}} P_i$.
 (Analyse en comp. princ.)

2 Le principe du centre de gravité n'est pas vérifié

Un individu est au centre de gravité des caractères au facteur $1/\sqrt{\lambda}$ près.
 On utilise ce facteur pour ne pas trop étendre le graphe

3 La notion de proximité entre un point-caractère et un point-individu est respectée

Un point-caractère est proche des points-individus avec lesquels il s'associe le plus (poids forts)
 Un point-individu " " points-caractères " "



"Si los tiburones
fueran personas,
en el mar no habría
más que cultura"

B. BRECHT

"Si los tiburones fueran personas", preguntó al señor K la hijita de su arrendadora, "¿se portarían mejor con los pececillos?". "Por supuesto", dijo él. "Si los tiburones fueran personas harían construir en el mar unas cajas enormes para los pececillos, con toda clase de alimentos en su interior, tanto vegetales como animales. Se encargarían de que las cajas tuvieran siempre agua fresca y adoptarían toda clase de medidas sanitarias. Si, por ejemplo, un pececillo se lastimara su aleta, le pondrían inmediatamente un vendaje de modo que el pececillo no se les muriera a los tiburones antes de tiempo. Para que los pececillos no se entristecieran, se celebrarían a veces grandes fiestas acuáticas, pues los peces alegres son mucho más sabrosos que los tristes. Por supuesto en las cajas habría también escuelas. Por ella los pececillos aprenderían a nadar hacia las fauces de los tiburones. Necesitarían, por ejemplo, aprender geografía, de modo que pudiesen encontrar a los grandes tiburones que andan perezosamente tumbados en alguna parte. La asignatura principal sería, naturalmente, la educación moral del pececillo. Se les enseñará que para un pececillo lo más grande y lo más bello es entregarse con alegría, y que todos deberían creer en

los tiburones, sobre todo cuando éstos les dijeran que iban a proveer un bello futuro. A los pececillos se les haría creer que este futuro sólo estaría garantizado cuando aprendiesen a ser obedientes. Los pececillos deberían guardarse muy bien de toda inclinación vil, materialista, egoísta y marxista; y cuando alguno de ellos manifestase tales desviaciones, los otros deberían inmediatamente denunciar el hecho a los tiburones.

"...Si los tiburones fueran personas, también habrían entre ellos un arte, claro está. Habría hermosos cuadros a todo color de las dentaduras del tiburón, y sus fauces serían representadas como lugares de recreo donde se podría jugar y dar volteretas. Los teatros del fondo del mar llevarían a escena obras que mostraran a heroicos pececillos nadando entusiásticamente en las fauces de los tiburones, y la música sería tan bella que a su son los pececillos se precipitarían fauces adentro, con la banda de música delante, llenos de ensueños y arrullados por los pensamientos más agradables. Tampoco faltaría religión. Ella enseñaría que la verdadera vida del pececillo comienza verdaderamente en el vientre de los tiburones. Y si los tiburones fueran personas, los pececillos dejarían ser, como hasta ahora, iguales. Algunos obtendrían cargos y serían colocados encima de los otros. Se permitiría incluso que los mayores se comieran a los más pequeños. Eso sería delicioso para los tiburones, puesto que entonces tendrían más a menudo bocados más grandes y apetitosos que engullir. Y los pe-

cecillos más importantes, los que tuvieran cargos, se cuidarían de ordenar a los demás. Y así habría maestros, oficiales, ingenieros de construcción de cajas etc. En pocas palabras, si los tiburones fueran personas, en el mar no habría más que cultura".

BERTOLD BRECHT

INDICE

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCION GENERAL	8
<u>PRIMERA PARTE</u>	
LOS HOMBRES, LAS SOCIEDADES Y LAS CONDUCTAS SOCIALES	
Capítulo 1º.-NOTAS SOCIOCULTURALES SOBRE EL ENTORNO	21
- Necesidades profundas de la natura <u>leza</u> humana	22
- Aspectos socioculturales de nuestra sociedad	31
Capítulo 2º.-LA SOCIEDAD Y EL PROCESO CREADOR	49
Capítulo 3º.-LOS AGENTES DE SOCIALIZACION Y EL PROCESO CREADOR:LA ESCUELA	65
- Bloqueos escolares al proceso de creación	72
<u>SEGUNDA PARTE</u>	
Capítulo 4º.-EL PROCESO DE CREACION, BASE DEL DESARRO LLO EDUCACIONAL	86
I PRINCIPIOS	88
II PLANTEAMIENTOS	100
III "PROCESO DE APRENDIZAJE CREATIVO"	120
Capítulo 5º.-ESTADO DE LAS INVESTIGACIONES:ENSEÑANZA CREATIVA	145
- A modo de historia	145
-Logros y estado de opinión actual	149

Capítulo 6º.-APRENDIZAJE CREATIVO DE LA HISTORIA	161
I LA HISTORIA	163
II DIDACTICA DE LA HISTORIA	168
III ENSEÑANZA CRITICA DE LA HISTORIA	173
IV UNA EXPERIENCIA PRACTICA	179

TERCERA PARTE

Capítulo 7º.-TRATAMIENTO EXPERIMENTAL	226
I PLANTEAMIENTO:HIPOTESIS GENERAL	226
II HIPOTESIS SECUNDARIAS	230
III CONSECUENCIAS	231
IV PLAN DE ACCION	232
V MUESTRA	238
VI LAS VARIABLES Y SU CONTROL	240
Capítulo 8º.-ELEMENTOS ESTADISTICOS BASICOS	258
- Indices estadísticos y R.Gráficas	259
- Prueba de Normalidad-Kolmogorov	265
- Comparación varianzas y medias	267
- Análisis de las Pruebas de Historia	272
- Resumen	287
Capítulo 9º.-CREATIVIDAD-INTELIGENCIA	290
I COEFICIENTES DE CORRELACION	292
II "DISPERSION TRIANGULAR"	300
III INDIVIDUOS "INFERIORES", "SUPERIORES"	320
IV ASOCIACIONES DE GRUPOS	338
Capítulo 10º.-CREATIVIDAD-RENDIMIENTO	349
I MUESTRA ALUMNOS 5º EGB	352
II MUESTRA ALUMNOS 2º FP 1º	362

Capítulo 11º.-PROGRAMA DE DESARROLLO-HISTORIA	370
I Prueba "t"	
II Prueba "T" Wilcoxon	373
Capítulo 12º.-PROCESOS DE LA MENTE-HISTORIA	376
I Prueba de	378
II Comparación de dos proporciones	380
Capítulo 13º.-PROGRAMA DE DESARROLLO-CREATIVIDAD	384
I Prueba "t"	386
II Prueba "T" Wilcoxon	384
RESUMEN Y CONCLUSIONES GENERALES	389
AUTOCRITICA, LIMITACIONES GENERALES Y NIVEL GENERALIZAC.	402
SINTESIS FINAL	407
NOTAS BIBLIOGRAFICAS	409
ANEXOS:	
I ESQUEMA-RESUMEN "LA REVOLUCION FRANCESA"	421
II PRUEBA INICIAL DE CONOCIMIENTOS	432
III ANTECEDENTES DE LA REVOLUCION FRANCESA	437
IV FOLLETO-GUIA TRABAJO	440
V SOLUCION CREATIVA DE PROBLEMAS	460
VI PRUEBA FINAL DE CONOCIMIENTOS	467
VII PRUEBA DE ENTRADA	473
VIII "TEST INTELIGENCIA LOGICA"	504
IX HOJA RESUMEN DE OBSERVACIONES	519

INTRODUCCION

Las páginas que anteceden han pretendido ofrecer una visión de esta capacidad del hombre, pero de una forma que nos atrevemos a tildar de una tanto "abstracta". Se exponen una serie de ideas y conclusiones que pueden dar la impresión de que son constantes en todos los individuos, en todas las culturas. Voluntariamente no se ha hecho referencia al entorno, salvo en raras ocasiones, no porque no seamos conscientes de su ínfluencia, sino porque deseábamos, recoger en un bloque aparte una reflexión detenida de la misma. La importancia del entorno en la explicación del fenómeno de la creatividad nos parece que exige tratamiento especial que ofrecemos en las páginas que siguen.

Desde que la psicología abandona el determinismo, que triunfaba en sus inicios, el estudio de las capacidades del hombre toma unos derroteros más amplios, más dinámicos y, sobre todo, más enriquecedores. La Psicología Social ha barrido aquellas primeras ideas de que la persona que nace con una determinada inteligencia, capacidad de creación etc. permanece con esa concreta y determinada aptitud a lo largo de su vida. La inmovilidad de las capacidades humanas se ha derrumbado, cuando se ha caído en la cuenta de que el hombre no es simplemente un "etre" (ser), sino un "etre au monde" (ser en el mundo). Es decir, un ser envuelto por una historia, una sociedad, una cultura concreta.

Este hecho que, desde el punto de vista teórico es aceptado plenamente, sobre todo con respecto a algunas facultades del hombre, se ve afectado a veces, por curiosos "lapsus de memoria colectiva", tal es el caso frecuentemente repetido con relación a la capacidad de creación del hombre. Teóricamente se acepta la presencia de ésta en todos los individuos y sin embargo existe una clara tendencia a presentar a los genios y artistas como poseedores en exclusiva de la misma. Refranes como "Genio y figura hasta la sepultura" recogen la filosofía general con respecto a esta capacidad.

Se hace necesario, por tanto, identificar los elementos causantes de estos "olvidos", presentar los hechos y fenómenos explicativos de los mismos y, sobre todo, analizar el fenómeno de la creación en el entorno social en que se produce, con los elementos favorecedores y distorsionantes del mismo. La tarea no resulta fácil, ya que como viene a decir el antropólogo David French, resulta muy fácil para nosotros "olvidar" nuestra cultura. Al igual que el pez no se da cuenta de que está en el agua, las personas tampoco solemos percatarnos de que vivimos en una cultura.

"La cultura es el más penetrante de los contextos sociales"

L.MANN

P R I M E R A P A R T E

LOS HOMBRES, LAS SOCIEDADES Y LAS CONDUCTAS SOCIALES

Aunque solo sea de forma resumida, nos parece conveniente centrar el tema y recoger las principales bases de la conducta social. No se pretende ofrecer un tratado de Psicología Social, sino simplemente insinuar las coordenadas en las que se mueven estas conductas. Las ideas que siguen son, pues, breves pinceladas teóricas de aquellos aspectos básicos del entorno social que influyen más directamente en las conductas sociales de los seres de una sociedad. Posteriormente se presentan en relación con el fenómeno que estudiamos.

Pertenecer a una sociedad lleva implícito una serie de aspectos como son; estar expuesto a sus valores culturales - lo cual no implica que uno se adhiera a ellos -, estar en cier-

to grado conforme con la conducta de sus componentes y necesitar íntimamente contactos sociales satisfactorios con otras personas.

Los estudiosos del tema suelen estar de acuerdo en centrar las bases de la conducta social humana sobre estos tipos de influencias:

a) Influencias Culturales

Existe un hecho capital que separa la sociedad humana del mundo animal; Este es la cultura, todo aquello que el hombre es y hace y no procede únicamente de su herencia biológica, queda cubierto por el campo de la misma. Cabe de su propio peso que el concepto de cultura deberá estar continuamente en revisión. Es decir, lo que en una época pasada podía llamarse cultura puede que hoy no lo sea o se aplique a campos diferentes.

A pesar de que la mayoría de las personas participan de esta evolución del concepto, con el fin de tener un punto de apoyo, muchos de los pensadores actuales han intentado ofrecer una aproximación a lo que podría ser una definición de cultura. Como muestra recogemos dos de ellas, una muy concreta - LINTON - y otra que enriquece, amplía y explica la anterior - MARCUSE -. La elección viene en función de nuestra identificación con las ideas expuestas por ambos y la diferencia de matices que se reseña,

LINTON "Suma total de los patrones de conducta, actitudes y valores compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad" (1), entendiendo por patrones de conducta al conjunto de maneras, ampliamente compartidas, de conducirse en una sociedad y de las creencias que acompañan dicha conducta.

MARCUSE "Es algo más que una mera ideología... es como un proceso de humanización, caracterizado por el esfuerzo colectivo por proteger la vida humana, por apaciguar la lucha por la existencia dentro de los límites gobernables, por estabilizar una organización productiva de la sociedad, por desa-

rollar las facultades intelectuales del hombre y por reducir y sublimar agresiones, la violencia y la miseria. (2)

Por tanto, desde el momento en que existen sociedades organizadas las influencias culturales se dejan notar, de ahí que se haya llegado a afirmar que "La cultura es el más penetrante de los contextos sociales". (3)

Tras la afirmación anterior puede que alguien se pregunte, ¿ cómo es posible que nos "olvidemos" del más penetrante de los contextos sociales?. La explicación resulta bastante sencilla si nos paramos a pensar en cómo se logran esos sistemas de valores, creencias ... y, sobre todo, en cómo se transmiten. El individuo los va asimilando sin darse cuenta. Se siente en ellos "como pez en el agua" y a veces no se da cuenta, como le ocurre al pez, que está en ese hábitat. Así, las normas, creencias ..., tienden a volverse sistemáticas y se transmiten a las generaciones siguientes. Solamente, cuando se producen profundos cambios en el medio, empiezan a aparecer los síntomas de "otra" cultura. Si, por el contrario, ésta es relativamente estable tenemos cultura para rato, como diríamos en castellano castizo y los cambios seran mínimos. Pero hay que tener en cuenta, por otra parte, que los cambios los producen los propios componentes de la sociedad. De ahí que, si un número suficiente de éstos crea otras pautas de conducta, las normas vigentes se irán debilitando y este grupo estará sentando las bases para una nueva cultura. Nos interesa recalcar de nuevo este aspecto que da a la cultura un cariz dinámico y rompe con el determinismo típico de nuestro país de que "somos así y nadie nos puede cambiar". Existe una interacción constante entre cultura y miembros que pertenecen y hacen esa cultura.

Los antropólogos, a partir del primer cuarto del siglo, han colaborado de una forma eficaz y nada desdeñable a reforzar la idea anterior. Nos han ayudado a salir de la inmersión que nuestra sociedad tiene en su cultura y en contraste con la de otras sociedades, nos han hecho descubrir que la cultura es solo un conjunto de normas confeccionadas por el hombre para regular la vida social. Han dejado claro que no se puede hablar

de una naturaleza universal humana, basada solamente en los instintos y , sobre todo, que los patrones culturales no son constantes en todas las sociedades. Los problemas de la vida con los que el hombre se tiene que enfrentar, dentro de una unidad mínima con otras sociedades, difieren entre los diversos tipos de sociedad y, sobre todo, las soluciones a los mismos suelen ofrecer marcadas diferencias. La conducta humana presenta notables variaciones. Lo que es "normal" en una sociedad, puede no serlo en otra. Los valores que sirven para un conjunto de personas, pueden no ser válidos para otro. En síntesis, los trabajos de antropología que conocemos, están haciendo a-fines la inmutabilidad de los valores, de la cual tanto se nos ha hablado, a la vez que insinúan la relatividad de los mismos. En el fondo - y para nosotros esto es fundamental - nos están recordando que existen unas "aguas" y otros ambientes diferentes a los que nos encontramos insertos. Lanzan gritos constantes a los seres humanos, para que se planteen de una forma crítica su vida dentro de la cultura en la cual están insertos. La mayoría de las veces, sin embargo, estos gritos no llegan a incidir en nuestras vidas con virulencia que cabría esperar a plano teórico, porque en la práctica, tal como ha escrito Mc Dougall, " Si queremos entender la vida de las sociedades, debemos primeramente aprender a entender el modo en el que los individuos son moldeados por la sociedad en que nacieron y en la que crecen; debemos aprender cómo a través de este moldeamiento llegan a una aptitud para desempeñar su papel en la sociedad como seres sociales y cómo, en resumen, llegan a ser capaces de conducta moral". (4)

Las sociedades en general, y la nuestra particular, disponen de una serie de resortes lo suficientemente fuertes que hacen que sus tipos de conducta social sean asimilados por los individuos que pertenecen a ella por un hecho simple, pero que tiene consecuencias muy importantes. Este hecho es el de que la mayoría de nuestras motivaciones importantes puedan solamente ser satisfechas en un contexto social.

Más aún, a veces, las sociedades crean o potencian necesidades, para cuya satisfacción ponen en funcionamiento una serie de sistemas, instituciones o formas de vida de las cuales

resulta difícil escapar en el contexto social en el que fueron introducidas. Una vez que se produce el aprendizaje cultural, los miembros de esa sociedad concreta comparten un sistema de vida, o lo que es lo mismo, pero en términos más duros, asumen las respuestas apropiadas (" aprendidas ") a las indicaciones que les dan otras personas o instituciones. Este aprendizaje se ve de una forma clara en los adultos, puesto que son algo así como el producto terminado de un largo proceso de condicionamiento previo, pero de él no se escapan las personas más jóvenes, aunque no sea tan potente, puesto que en cuanto el niño llega al mundo empieza su interacción con la cultura de sus padres.

Para llevar a cabo este proceso de socialización, la sociedad delega a una serie de agentes concretos, aparte de su trabajo en abstracto que es más difícil de identificar, pero no por eso menos incisivo. Entre los que hemos denominado agentes concretos son bastante claros los Padres y los Maestros, y aunque no tan delimitados, los denominados Medios de Comunicación Social. Estos son a grandes rasgos los que se ha dado en llamar agentes de socialización.

Cabe preguntarse a la vista de esta perfecta organización ¿ Es que nadie se puede escapar de tan fuerte, metódica y planificada presión? y si la respuesta se contesta negativamente ¿ Cómo es posible que las sociedades engendren individuos tan dispares?.

La respuesta de estos interrogantes abre un poco de luz al posible pesimismo-determinista en el que podíamos tener la sensación de encontrarnos. Efectiva y agradidamente la variopinta personalidad de los individuos, a veces, nos está dando muestras que no estamos en un mundo de seres "standard", al estilo del mundo feliz de Huxley, porque el que una sociedad tenga montado un cúmulo de procesos adaptativos, no quiere decir que todos los seres componentes participen de todos ellos. Se puede aceptar algunos y mantener una postura crítica ante otros. Por otra parte, - y como educadores nos interesa que no se pase por alto - aunque las sociedades marcan ciertos límites a la tarea de sus agentes, éstas, por lo general, no pueden dar

a éstos unas tareas pormenorizadas, concretas e inquebrantables. A estos agentes nadie les puede castar su capacidad crítica, aunque en la práctica se vea en muchas ocasiones recortada. Disponen de una cierta autonomía " dentro de un orden " que puede dar lugar a un cierto grado de variaciones entre los sujetos a los que llega su acción. El efecto más patente de este hecho son esas diversas concepciones educativas dentro de la familia o de la escuela que son los medios en los que actúan padres y maestros. Finalmente, las diferencias biológicas y hereditarias también se encargan de romper la homogeneidad teórica de los seres de una sociedad.

En resumen, las influencias culturales marcan de manera poderosa las conductas sociales. Motivan a los individuos para que intenten superar unas necesidades. Estas, generalmente se crean de tal forma que solo en un contexto social se pueden satisfacer. Sobre este montaje previo, la determinación de actitudes, valores, hábitos ... etc. resulta tremendamente fácil. Solo hace falta unos agentes que se encarguen de favorecer la adquisición del sistema de vida imperante. Queda un resquicio de demarcación frente a esta cuadrículada organización que viene en función principalmente de la "liberalidad" que la sociedad deja a sus agentes de socialización. En esta debilidad social es donde nosotros como educadores vamos a insistir más. Como individuos que educamos (= sacamos fuera) podemos potenciar cambios en el medio - desestabilizar la cultura imperante - y sentar la bases de una nueva, fenómeno que se produce cuando un número suficiente de individuos se sienten insatisfechos con el medio.

Este planteamiento anterior puede parecer algunos como poco progresivo, pero bajo nuestra perspectiva no podemos caer en la utopía de hablar de una sociedad sin cultura. Esta puede ser A, B o C, pero de todas formas los seres que vivan en una sociedad compartirán unos patrones de conducta, unos valores y actitudes, que si están convencidos de que son progresivos para la marcha de la sociedad intentaran transmitirlos a la posteridad.

El dilema no es para nosotros cultura o no cultura, sino qué tipo de cultura.

b) Influencias Sociales

El individuo que vive en sociedad no puede pasar por alto la incidencia que ésta ejerce sobre él. Incluso, la actitud "pasota", tan en boga en nuestros días, no se libra de la incidencia, lo que hace es poner en práctica una alternativa ante ella que hasta ahora no estaba asimilada. Diríamos que es este tipo de individuo se socializa en su sociedad particular, la del pasotismo.

Las personas nos ajustamos siempre a un grupo. Mediante lo que se ha dado en llamar proceso de socialización nos conformamos a la actitud de los grupos a los cuales tenemos la sensación de pertenecer. Cuando hablamos de conformidad no nos referimos a una actitud servilmente convencional al grupo. No se puede confundir socialización y conformidad, aunque a veces de la impresión de que están perfectamente unidas. La persona, sujeta al proceso de socialización, sobre todo en la adultez, se percata de lo que la sociedad espera de ella, lo cual no quiere decir que ésta ha de seguir obligatoriamente to das las pautas que marca aquella. Lo que si ocurre es que la i deología y los valores de una sociedad determinan directamente los patrones preferidos de socialización. La visión que, por ejemplo, tienen algunas sociedades sobre el papel del niño pue de diferir notablemente de unas a otras, e incluso dentro de una misma sociedad. Mientras que para unos el niño es una carga que hay que procurar quitársela de encima lo más pronto posible y sacarle provecho, en cuanto sea posible, para otros es un ser que solo piensa en jugar y al que hay que disciplinarlo para que " el día de mañana sea un hombre de provecho". Hemos reseña do dos concepciones sobre la niñez, pero podríamos haber expuesto otras muchas. Sirvan como ejemplo, sobre todo, para hacernos recapacitar en el proceso de socialización que se ejercerá sobre ellos, según las esperanzas que se tienen.

Todo esto sin haber reseñado hasta el momento el hecho de que las personas ~~se~~ suelen organizar en clases sociales y que las diferencias existentes entre ellas se reflejan la mayoría de las veces en las prácticas de cuidado de los niños. Esta circunstancia no se puede pasar por alto. La psicología ha demos-

trado continuamente la influencia de la clase social en el desarrollo de la personalidad del niño.

Concretamente, en el estudio sobre creatividad e inteligencia nos hemos encontrado con esta diferenciación entre individuos de un grupo y otro. Según los tests de inteligencia y los "juegos de creatividad" realizados, los niños de la muestra "B" - Media Baja - son menos inteligentes que los de "A" - Media Alta -. Aunque las diferencias entre los grupos sociales no son grandes, sin embargo los efectos son significativos.

Cuidado con esto. No estamos defendiendo que los niños socialmente peor favorecidos sean menos inteligentes o creativos que los mejor dotados. Solamente constatamos el hecho de que, según el "hábito" de medir estas capacidades, nuestra sociedad da como mejor dotados mentalmente a los que tienen una posición más alta y al revés. Aquí entra en juego todas esas ideas que hemos ido desgranando, sobre el nivel de aspiración de los grupos sociales, los patrones de conducta que mide y premia una sociedad concreta -(Vease el concepto de medida de la inteligencia y creatividad expuestos anteriormente)- y un largo etcétera, sin olvidar, por otra parte, que las clases sociales más poderosas son las que en cierto modo organizan, encarrilan y exigen un sistema de vida concreto.

Finalmente, no podemos silenciar la influencia que ejerce el medio físico, aunque en el tratamiento posterior no hagamos una referencia directa al mismo. Las condiciones del territorio, en el que se desenvuelven los grupos de personas, en la mayoría de las ocasiones, se convierten en un imperativo ineludible, que determina el tipo de experiencias, a través de las cuáles el individuo aprende sus hábitos y valores.

El entorno físico, no es un elemento estático, sino que las personas pueden transformarlo. Esta transformación se hace generalmente en función de una concepción de la vida, o lo que es lo mismo, en función de los valores, predominantes entre los seres que están incardinados en un determinado lugar geográfico. Por ejemplo, el fenómeno de la superpoblación, que tanto preocupa a las sociedades industrializadas, no se puede expli-

car, si no se tiene en cuenta los valores predominantes de las sociedades en las que se produce.

A su vez, este fenómeno actúa como motor de cambio de las actitudes personales de los individuos que sufren en sus carnes esta situación. Se crean nuevos patrones de vida, que probablemente no se originarían, si antes no se hubiesen producido estas aglomeraciones urbanas.

No insistimos más sobre este tipo de influencias, no porque las consideremos irrelevantes, sino porque se salen un poco del marco de nuestra investigación. Sería muy interesante, y probablemente un día lo haremos, el estudio de las influencias del medio en la capacidad de creación de los individuos.

"Si queremos entender la vida
de las sociedades, debemos
primeramente aprender a entender
el mundo en el que los individuos
son moldeados por la sociedad
en la que nacen y crecen."

Mc. DOUGALL.

NOTAS SOCIO-CULTURALES SOBRE EL ENTORNO

El intento de resumir en unas pocas líneas un diagnóstico de la realidad circundante supone de entrada una gran limitación de la que somos conscientes, por lo que nuestro objetivo se circunscribe a una especie de "notas socio-culturales del entorno". Es innegable, de todas formas, que las sociedades en general y la nuestra en particular, marcan unas líneas de conducta, favorecen unos sistemas de pensamiento y promocionan unas formas de acción, de las cuales resulta difícil escapar. El educador - elemento clave en todo este engranaje - ha de ser consciente de esta realidad. La incidencia de su labor es tal que puede convertirse en motor de cambio o, por el contrario, en ingenuo mantenedor de unas estructuras y sistemas de pensamiento, con las que puede no estar de acuerdo. El pedagogo, consciente

de su labor, ha de conocer, pues, los resortes básicos por los que se mueven las personas, los sistemas mediante los cuales se introducen las pautas de vida, y las posibles alternativas que se barajan, a las cuáles puede añadir su aportación personal. Debe actuar como un sociólogo, ya que no puede pasar por alto la realidad en que vive, y ejercer, a la vez, la tarea de un filósofo, en cuanto que no acepta pasivamente los roles más o menos estructurados que se le encomiendan.

Repetimos que somos conscientes de las limitaciones inherentes a la tarea que nos hemos propuesto y que en ningún momento consideramos este trabajo como algo concluido. A lo sumo se puede tomar como un punto inicial de recapitación para los docentes, de cuya actividad puede depender en parte la felicidad de muchas personas. Si este objetivo se consigue, nos damos por satisfechos. Además, es aquí donde subyacen las raíces del trabajo experimental que en éste sí hemos procurado profundizar al máximo. Es decir que estas breves pinceladas sobre las necesidades más o menos comunes de la naturaleza humana y sobre las influencias culturales de nuestra sociedad se presentan como punto de arranque para el estudio de la influencia del entorno en el proceso de creación.

Necesidades profundas de la naturaleza humana

No es tarea fácil delimitar en tan pocas líneas cuáles son éstas, mas aún, cuando la manifestación de las mismas, en su forma específica, viene determinada por la organización en que se vive. Se corre serios peligros de confundir las ideas y sentimientos que la mayoría de la gente comparte, con la validez intrínseca de esas ideas y sentimientos. El "error" de muchos puede parecer que es la esencia de la naturaleza de todos. En este sentido, no se puede hablar de una naturaleza humana universal, porque cada sociedad moldea y canaliza la energía humana dentro de las pautas necesarias para el funcionamiento de la misma.

No obstante aunque los problemas y, sobre todo, las

soluciones a éstos, difieren de una sociedad a otra, existe una comunalidad mínima, cuyo estudio en este momento puede resultar básico para la comprensión del problema que tenemos entre manos. Aunque es cierto que el hombre puede adaptarse a casi todas las circunstancias, no es una "tábula rasa" sobre la que escribe su texto la cultura. La sociedad moldea al hombre, pero no se puede olvidar que la naturaleza humana es la que moldea las condiciones sociales en las que vive. La sociedad somos nosotros. Di fícilmente podremos comprender los procesos sociales si no tenemos un conocimiento de la energía humana y de sus propiedades.

Si queremos llegar, por tanto, al nivel más profundo de la realidad humana hemos de estudiar lo que objetivamente son necesidades humanas y las condiciones externas en las que el hombre se desarrolla. Son dos polos íntimamente conexiónados, el hombre y la organización social. Solo por motivos de exposición nos permitimos darle un tratamiento aparte. Empezamos por el estudio de las necesidades humanas, procurando al máximo des lindarlas de lo que el hombre de nuestra cultura puede pensar que son necesidades de su naturaleza. El contraste posterior con la realidad social nos permitirá completar la interconexión de estos polos.

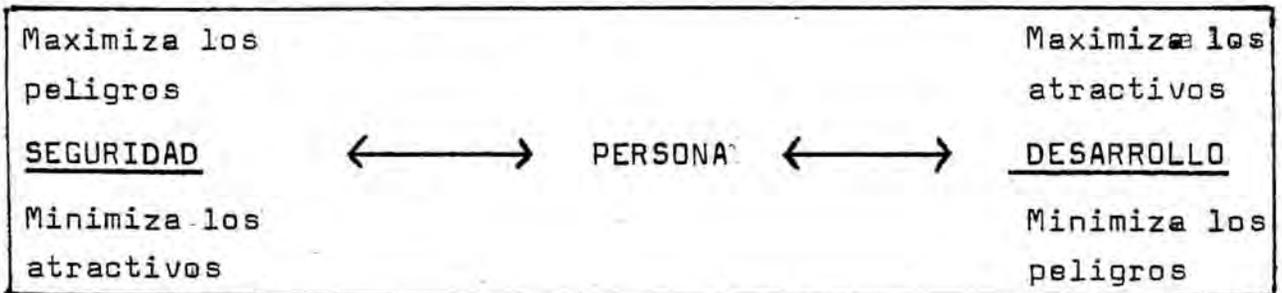
El hombre que, como muchas veces se nos ha repetido, es un animal racional, participa de muchas de las características de éste género, pero posee una serie de rasgos que lo definen y lo separan de este mundo. Desde el mismo momento en que este animal adquiere conciencia de su mismidad trasciende a la naturaleza y su existencia deja de tener ese carácter pasivo, propio de los congéneres de su reino.

Desde la óptica bíblica este proceso queda patente en el mismo paraíso terrenal. Allí el hombre estaba en completa armonía con la naturaleza pero sin conciencia de si mismo, (a) (" Estaban ambos desnudos, el hombre y su mujer sin avergonzarse de ello" - Gen. 2,25 -). En el mismo momento en que desobedece las órdenes, - primer acto de libertad - empieza su história. Es entonces cuando adquiere conciencia de si mismo, (b) (" Abrieronse los ojos de ambos y viendo que estaban desnudos"... - Gen. 3,7 -) de su aislamiento y soledad, así como de su desamparo.

(c) (" Te he oído en el jardín y temeroso porque estaba desnudo, me escondí" - Gen. 3,10 -), Ya no puede volver a su patria originaria, la naturaleza, porque han sido arrojados del paraíso.

(d) (" Expulsó al hombre y puso delante del jardín de Edén un querubín que blandía flameante espada para guardar el camino del árbol de la vida" - Gen. 3,24 -) Ha de encontrar su nueva patria. Nadie se la va a donar. El tiene que crear su mundo. Todo intento de retroceso resultará baldío. Perdida su armonía animal con la naturaleza, no puede cruzarse de brazos y permanecer inmóvil. Ha de buscar un equilibrio y una armonía nueva que sustituya a la perdida. Ha de dar salida a las necesidades y pasiones que nacen de su existencia.

Maslow (5) sintetiza todo esto en un esquema muy simple pero que aclara este conflicto básico entre fuerzas defensivas y las tendencias del desarrollo. Bajo su punto de vista, del cual nosotros somos partícipes, este dilema " es existencial, ligado a lo mas profundo de la naturaleza del ser humano en la actualidad y para siempre"



La razón y la imaginación juegan, pues, un papel básico en el camino de la búsqueda de su propia identidad y en el de captación y manipulación del mundo que le rodea.

Son dos sistemas de fuerzas de los cuáles no podemos zafarnos, ya que tienen su origen en lo más profundo de nuestro ser. La fijación de su pasado le arrastra hacia la Seguridad que dimanaba de su íntima conexión con la naturaleza. Basta con observar el más elemental de los vínculos naturales - unión niño madre - para percatarse de la fuerza de esta inclinación. El hombre pasa más tiempo que ningún animal en el vientre de su madre. El período de invalidez y dependencia dura mucho más que en cualquiera de éstos. Para el niño la fuente de vida en los primeros períodos está en su madre. En el adulto no llega a de-

saparecer por completo la nostalgia de esta situación. A pesar de que tiene medios para subsistir por si mismo, para cuidarse, para ser responsable de sí e incluso de otros, un profundo anhelo de seguridad y arraigo le lleva a evitar riesgos y a temer la separación, la independencia y la libertad. Buscará otros vínculos, como pueden ser la familia, el clan, la iglesia o el Estado. En ellos espera saciar la sensación de arraigo y pertenencia al grupo humano.

Este sentimiento es, pues, una necesidad fundamental en el camino hacia el desarrollo humano. Se han comprobado serios retrocesos en éste al fallar el sentimiento de seguridad. " En algunos individuos especialmente sensibles o cuya frustración temprana nunca fue compensada, una falla en dicha regulación mútua puede estar en la raíz de la perturbación de su relación con el mundo en general, y especialmente con las personas significativas para ella" (6). El síndrome hospitalario nos da continuas muestras de esta necesidad a la hora de conseguir los primeros logros humanos como por ejemplo, andar, hablar, controlar esfínteres ... etc. Sin ir tan lejos, la práctica diaria de relación con nuestros hijos ayuda mucho al respecto. Los pequeños no se ponen a andar de un día para otro. Primero se irán de nuestras manos y harán los primeros gateos. Algún día se pondrán de pie con un poco de ayuda por nuestra parte. Más tarde harán su pequeña excursión hasta los brazos que le esperan. Por fin, andarán. Todos estos logros se van consiguiendo en base a la seguridad que le damos los padres. Si un día estos le fallan, los retrocesos no tardan en aparecer. Para lanzarse al riesgo, el hombre necesita " tener las espaldas cubiertas", sentirse seguro, aceptarse a si mismo.

Queda claro, por tanto, que la ruptura de los vínculos naturales es un trance temible para el hombre que lo puede dejar desamparado y aislado, si no logra trascender de su origen. Solo cuando en un proceso evolutivo progresivo encuentre nuevas raíces humanas, podrá prescindir de las raíces naturales y vivir agusto en este mundo. Mediante la unión con sus prójimos llegará a aliviar ese sentimiento de soledad que produce el corte del cordón umbilical.

La forma cómo busca y consigue esa unión va a tomar matices muy diversos a lo largo de su existencia. A veces se someterá a una persona, a un grupo, a una institución, a un dios. Es decir, su identidad estará en función de un "otro" más grande que él. Otras, será él mismo quien intente dominar a los demás para reafirmar su existencia como individuo. En otras, por fin, la unión con las personas u objetos exteriores se hará reteniendo la independencia e integridad de uno mismo.

En las dos primeras versiones la individualidad depende más de aquellas a quienes se somete - masoquismo - o a quienes domina - sadismo - que de uno mismo. Es una unión que se conjuga en pasiva, puesto que siempre existe un ser dominado por otro. Solo cuando la relación es activa, productiva, creadora, el hombre puede unirse con los demás, con la naturaleza y consigo mismo y alcanzar ese sentimiento de identidad que dentro de él le dice "¡Este soy realmente yo!" (7).

E. Fromm en su libro "Ética y psicoanálisis" (8), esboza un síndrome de actitudes, implicadas en lo que él llama el "amor productivo", que puede ayudar a comprender en qué términos se manifiesta la necesidad humana de unión con los demás. Viene a decir que la persona que ama se interesa activamente por el desarrollo y felicidad de la otra persona y no es un espectador pasivo (SOLICITUD). Responde a sus necesidades, a las que manifiesta e incluso a las que no manifiesta o no puede mostrar. (RESPONSABILIDAD). Respeta a la persona tal como es y no tal como sus deseos y temores pueden dar la impresión que es (RESPECTO). La conoce, es decir penetra a través de su superficie en el núcleo de su ser (CONOCIMIENTO).

"Cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento son mutuamente interdependientes. Constituye un síndrome de actitudes que se encuentra en la persona madura; esto es, en la persona que desarrolla productivamente sus propios poderes, que solo desea poseer lo que ha ganado con su trabajo, que ha renunciado a los sueños narcisistas de omnisapientia y omnipotencia, que ha adquirido humildad basada en esa fuerza interior que sólo la genuina actividad productiva puede proporcionar" (9).

En estas ideas de E. Fromm se recogen los principales ingredientes de esta otra fuerza motriz que hemos dado en llamar desarrollo. Esta tendencia sería la respuesta a esa necesidad que tiene el hombre de trascender de su estado de criatura pasiva. El está en el mundo y lo va a dejar, sin que nadie le haya pedido su consentimiento, ni se haya tenido en cuenta para nada su voluntad. En este sentido nada se diferencia de lo que le ocurre a un animal o a una planta, sin embargo, al hombre le apremia el papel de criatura pasiva y la accidentalidad de su existencia. Su capacidad de iniciativa y creación, así como su ansia de libertad, no casan con estos caracteres y le lanzan a una búsqueda continua de su propio desarrollo y del de la sociedad en que vive.

Sin embargo la práctica habitual no es a veces un claro exponente de lo antedicho. ¿Por qué ocurre? ¿Qué es lo que impide el desarrollo?

En la explicación de este fenómeno es donde entra en juego el esquema completo expuesto por Maslow. Hemos visto que el hombre se aferra a la seguridad y a las posiciones defensivas, mientras que la fuerza del desarrollo le empuja hacia adelante. Le llama el pasado, pero no es menos fuerte la voz que le incita al funcionamiento pleno de todas sus capacidades. El hombre puede crear, pero también destruir. Como señala Fromm: "Creación y destrucción, amor y odio, no son dos instintos que existan independientemente. Los dos son soluciones de la misma necesidad de trascendencia, y la voluntad de destruir surge cuando no puede satisfacerse la voluntad de crear. Pero la satisfacción de la necesidad de crear conduce a la felicidad, y la destructividad al sufrimiento más que para nadie para el destructor mismo" (9a)

Entre estas dos coordenadas se situa, pues, la naturaleza humana. "Podemos considerar el proceso de desarrollo saludable como una serie interrumpida de situaciones de libre elección a las que cada individuo se enfrenta continuamente a lo largo de su vida, en las que debe escoger entre los goces de la seguridad y del desarrollo, de la dependencia de la regresión y la progresión, de la inmadurez y de la madurez. La seguridad comprende tanto ansiedades como goces; el desarrollo comprende tanto..."

llo cuando los goces del mismo y las ansiedades de la seguridad superan a las ansiedades del desarrollo y a los goces de la seguridad".(10)

Es a base de estas tensiones como el individuo va descubriendo su propio yo y confirmando su identidad. Este proceso, lento por naturaleza, le va a acompañar a lo largo de toda su vida. En cada etapa el dilema entre seguridad y desarrollo entrará en juego. No habrá cambio, si no hay continuidad. La identidad del hombre se mantiene, precisamente, gracias a los cambios y a la continuidad personal del cambio. Cambiar no es romper con todo lo que una persona lleva dentro de sí, sino potenciar lo que posee.

Así, el primer fenómeno que interviene en la identidad es la diferenciación. Mientras el niño está en el seno materno no establece ninguna polaridad, pero a medida que éste crece, va progresivamente diferenciándose, separándose de las personas y de las cosas que constituyen su ambiente. El proceso es duro. Una prematura diferenciación puede actuar contra la identidad. Necesita de la seguridad del entorno -padres, sobre todo- para asentar esa mínima confianza en sí mismo y en los demás, que es piedra angular de todo el proceso de identidad. Si el niño confía en sus padres, puede renunciar a la inmediata satisfacción de sus necesidades, debido a que puede predecir una satisfacción tras de la posposición.

Asentada la confianza en sus padres, en su medio y en su modo de vida, el niño llega a descubrir que las conductas que desarrolla son suyas. A través de múltiples maneras el niño, que aún es sumamente dependiente, comenzará a experimentar su autonomía. El riesgo de ésta solo se afronta cuando se tiene una mínima seguridad de poder ejercerla. Si ésta no existe no tardan en aparecer los sentimientos de duda acerca de uno mismo y de vergüenza o desconfianza.

Conforme el niño aprende a moverse libremente y perfecciona su lenguaje va descubriendo nuevos aspectos de su persona y del mundo que le rodea. Se apercibe de que cuenta como persona y que la vida tiene una finalidad para él. Su mundo se amplía y una curiosidad infatigable le lleva a preguntar el

"porque" de todo y a poner en juego su capacidad de imaginación. Convencido de que es una persona con una serie de recursos, el sentimiento de iniciativa no tarda en aparecer y ya empieza a cuestionarse qué clase de individuo puede llegar a ser. El juego, que ya no es solo una forma de entretenerse y pasar el tiempo, se convierte en un medio de aprendizaje. Lo utiliza para descubrir e investigar el mundo, para reproducir experiencias difíciles que ha vivido (vg. jugar a escuelas) haciéndolas más soportables, para anticiparse a roles futuros (vg. policías, comiditas, ...), para satisfacer su curiosidad y necesidad de conocer (vg. buscar animales, ...), para hacer amigos ...etc.

La mayoría de estas conductas, que ahora inicia, trascienden los límites de su persona e implican a otros en su conducta. Esto ocasiona un sentimiento de incomodidad. La autonomía alcanzada por él se puede ver frustrada por la conducta autónoma separada de las otras, con lo que los celos y la rivalidad pueden llegar a su punto culminante.

Conforme se avanza en edad, el niño da la impresión de que tiene prisa por dejar de ser una persona incompleta. Se siente niño y para vencer ese sentimiento medio de culpa y medio de inferioridad, está ansioso no sólo por hacer cosas, sino por hacerlas bien y perfectas. Busca el reconocimiento de la sociedad haciendo cosas. Los logros le atraen, se identifica con el trabajo que realiza y evita fracasos a toda costa. Si con anterioridad a esta etapa el individuo no ha ejercitado su capacidad de iniciativa, porque le ha fallado ese mínimo de confianza que necesitaba para ser autónomo, es muy probable que no ponga ningún esfuerzo por la producción, ya que tiene conciencia de que no va a ser capaz.

En el periodo más o menos elástico, que se ha dado en llamar "adolescencia", es cuando el proceso de identidad pasa por uno de los momentos más álgidos. La lucha por la seguridad del pasado y el reto de desarrollo futuro, que hemos ido viendo en las etapas anteriores, toma ahora formas casi dramáticas.

Necesita de la confianza de las personas, pero está muy interesado en que ésta no se convierta en "domesticación";

en atadura. Desea ser libre y autónomo, pero tiene miedo y duda de no poder ejercer estas capacidades. Su capacidad de imaginación sobre lo que podría llegar a ser, es desbordante, pero no está dispuesto a admitir clichés estereotipados que coarcten su iniciativa.

De forma un tanto pedestre podríamos asimilar la búsqueda del yo en esta etapa a la de un vestido o traje en nuestra sociedad. Al adolescente se le ha quedado corto el traje infantil. Necesita buscar otro. Esta búsqueda no se hace de la noche a la mañana. Ha de "patear" el mercado hasta encontrar aquél que le vaya bien. Mientras éste se encuentra, no puede ir por la calle como sus padres le echaron al mundo, si no que pulula con un traje que le incomoda, del que tiene muchas ganas de desahacerse, pero del que necesita hasta que encuentre otro.

Cuando la persona llega a esta etapa, se ve en la necesidad de plantearse seriamente ¿quien soy yo? ¿cuál es el rol que he de ejercer?. Los papeles desempeñados hasta el momento se le quedan cortos y los futuros no logra perfilarlos de forma clara. Tiene un pasado sobre sus espaldas del cual no se puede escapar, pero las promesas del futuro no le permiten permanecer tranquilo. Ha de probar "yos" hasta dar con el suyo. Necesita de una moratoria para integrar los componentes de la identidad que antes poseía, a los que a partir de ahora piensa desarrollar.

La salida de esta crisis puede hacerse bien siguiendo la fuerza del desarrollo o bien cobijandose bajo el manto de la seguridad o anhelo por volver a su origen natural. Sólo cuando la formación de la identidad se oriente por los caminos del desarrollo, será capaz de intimar o lo que es lo mismo de establecer relaciones íntimas y profundas con el otro. Si no logra organizar tales relaciones, establecerá relaciones interpersonales sumamente estereotipadas y el sentimiento de aislamiento y soledad puede que no tarde mucho en aparecer.

De todas formas, aunque puede dar la impresión por lo expuesto anteriormente, que situamos el proceso de identidad a nivel individual, somos conscientes que éste no solo está ubica

do en el núcleo del individuo, sino que también en el de la cultura en la cual se desarrolla. Concretamente en la nuestra aparecen una serie de aspectos que parecen como paralelos a todo el proceso de identidad, expuestos a nivel individual.

En los orígenes busca la seguridad en la tribu o clan. Diríamos que el hombre no puede concebirse como individuo, si no es a través de su grupo. Ya en la edad media, su sentimiento de identidad se ve alimentado por la situación inalterable de su papel social en la jerarquía feudal. Son algo así como los primeros años del proceso de identidad de nuestra especie humana.

La caída del régimen feudal viene a ser el momento clave de la crisis de identidad que plantea al ser humano el duro interrogante de ¿quien soy yo? o mejor aun ¿cómo sabré que soy yo?. El pensamiento cartesiano recogido en el famoso "cogito, ergo sum", va a potenciar la experiencia del "yo", pero sólo lo como sujeto de toda actividad pensante.

Los movimientos filosóficos, sociales y políticos del siglo XVIII y XIX, se encargarán de desvelar y potenciar un sentimiento individual de identidad, no sólo en la actividad pensante, sino también en los procesos del sentimiento y de la acción creadora. La presión autoritaria anterior es menos fuerte y existe más posibilidades para tomar conciencia de su "yo", aunque en la práctica no todos adquieran el sentimiento de identidad. Muchas veces la nación, religión, clase social ...etc. van a ser sustitutivos del verdadero sentimiento individual de identidad, con lo cual éste se transfiere al sentimiento de conformidad.

Aspectos socio-culturales de nuestra sociedad

En el epígrafe anterior hemos intentado profundizar en la esencia de la naturaleza humana desde una óptica más bien abstracta. Voluntariamente no hemos hecho referencia a la acción social ejercida sobre estas necesidades, para dedicarnos

do en el núcleo del individuo, sino que también en el de la cultura en la cual se desarrolla. Concretamente en la nuestra aparecen una serie de aspectos que parecen como paralelos a todo el proceso de identidad, expuestos a nivel individual.

En los orígenes busca la seguridad en la tribu o clan. Diríamos que el hombre no puede concebirse como individuo, si no es a través de su grupo. Ya en la edad media, su sentimiento de identidad se ve alimentado por la situación inalterable de su papel social en la jerarquía feudal. Son algo así como los primeros años del proceso de identidad de nuestra especie humana.

La caída del régimen feudal viene a ser el momento clave de la crisis de identidad que plantea al ser humano el duro interrogante de ¿quien soy yo? o mejor aun ¿cómo sabré que soy yo?. El pensamiento cartesiano recogido en el famoso "cogito, ergo sum", va a potenciar la experiencia del "yo", pero sólo lo como sujeto de toda actividad pensante.

Los movimientos filosóficos, sociales y políticos del siglo XVIII y XIX, se encargarán de desvelar y potenciar un sentimiento individual de identidad, no sólo en la actividad pensante, sino también en los procesos del sentimiento y de la acción creadora. La presión autoritaria anterior es menos fuerte y existe más posibilidades para tomar conciencia de su "yo", aunque en la práctica no todos adquieran el sentimiento de identidad. Muchas veces la nación, religión, clase social ...etc. van a ser sustitutos del verdadero sentimiento individual de identidad, con lo cual éste se transfiere al sentimiento de conformidad.

Aspectos socio-culturales de nuestra sociedad

En el epígrafe anterior hemos intentado profundizar en la esencia de la naturaleza humana desde una óptica más bien abstracta. Voluntariamente no hemos hecho referencia a la acción social ejercida sobre estas necesidades, para dedicarnos

do en el núcleo del individuo, sino que también en el de la cultura en la cual se desarrolla. Concretamente en la nuestra aparecen una serie de aspectos que parecen como paralelos a todo el proceso de identidad, expuestos a nivel individual.

En los orígenes busca la seguridad en la tribu o clan. Diríamos que el hombre no puede concebirse como individuo, si no es a través de su grupo. Ya en la edad media, su sentimiento de identidad se ve alimentado por la situación inalterable de su papel social en la jerarquía feudal. Son algo así como los primeros años del proceso de identidad de nuestra especie humana.

La caída del régimen feudal viene a ser el momento clave de la crisis de identidad que plantea al ser humano el duro interrogante de ¿quien soy yo? o mejor aun ¿cómo sabré que soy yo?. El pensamiento cartesiano recogido en el famoso "cogito, ergo sum", va a potenciar la experiencia del "yo", pero sólo lo como sujeto de toda actividad pensante.

Los movimientos filosóficos, sociales y políticos del siglo XVIII y XIX, se encargarán de desvelar y potenciar un sentimiento individual de identidad, no sólo en la actividad pensante, sino también en los procesos del sentimiento y de la acción creadora. La presión autoritaria anterior es menos fuerte y existe más posibilidades para tomar conciencia de su "yo", aunque en la práctica no todos adquieran el sentimiento de identidad. Muchas veces la nación, religión, clase social ...etc. van a ser sustitutivos del verdadero sentimiento individual de identidad, con lo cual éste se transfiere al sentimiento de conformidad.

Aspectos socio-culturales de nuestra sociedad

En el epígrafe anterior hemos intentado profundizar en la esencia de la naturaleza humana desde una óptica más bien abstracta. Voluntariamente no hemos hecho referencia a la acción social ejercida sobre estas necesidades, para dedicarnos

ahora a estudiar la influencia que ejercen las condiciones específicas de nuestra organización social sobre la naturaleza humana. Es decir, de qué forma nuestras estructuras sociales han ido moldeando estas necesidades, hasta llegar a lo que hoy habitualmente se entiende como cultura occidental. Por supuesto, existen otras culturas, que nos hubiese gustado analizar, y con seguridad habrían ayudado a dar una visión más completa de la problemática planteada. Razones de tipo técnico y material no nos permiten esta interesante tarea que por el momento posponemos para otra ocasión más propicia.

La subida al poder de la burguesía y la implantación del sistema capitalista - predominante en occidente -, son dos hechos básicos para comprender lo que se ha dado en llamar cultura occidental, al menos con respecto a sus orígenes más próximos. Esta nueva clase social va a esgrimir como base de su programa la libertad y el orden. En el orden económico, aunque el sistema capitalista evolucionará con el paso de los tiempos, ya desde sus orígenes presenta los primeros destellos de unos rasgos comunes a todo un desarrollo, que son en cierto modo la concreción de estos principios. Se parte del principio de que cada individuo es libre para buscar el máximo provecho para sí mismo, de lo cual surgirá la competencia, que a la larga será ventajosa para todos. De todas formas no es preciso olvidar que en los primeros momentos aun pesa la idea del equilibrio social y de que el ser humano es el centro del sistema. Es decir, que la sociedad y la economía existen para el hombre y no éste para aquella.

Con la llegada del siglo XIX, la mayor parte de estos grandes principios van a perder vigencia y el hombre, sobre todo a partir de la segunda mitad de este siglo, va a dejar de ser la medida de todas las cosas. El negocio, la producción y las ganancias, se van a convertir en los móviles fundamentales de la sociedad. En la práctica el sistema se mantiene a base de competencia, con lo cual se rompe la estabilidad social anterior. La gente ya no se debe contentar con "su lugar tradicional", sino que ha de luchar para conquistar los mejores lugares, aunque sólo unos pocos puedan llegar a ocuparlos. Se inicia una gran carrera, pero cuya salida no to-

do el mundo la inicia con iguales medios. Todo el mundo puede correr -"libres"- pero da la casualidad de que los promotores de esta idea tienen los mejores vehículos. Se trata de una competición en la cual cada uno puede sacar el mayor provecho de sus posibilidades. La solidaridad humana no tiene sentido. Lo importante es ganar. Este es el gran móvil de la carrera del capitalismo. No existe, sin embargo, una proporción equilibrada entre el esfuerzo y la consideración social que se le concede en forma de compensación financiera. Empieza a formarse esa gran sima entre ricos y pobres que con el tiempo se hará cada vez más profunda.

A nivel humano esto va a llevar una desvalorización del trabajo, ya que no existe una proporción entre esfuerzo e ingresos. Pero no solo eso, el hombre deja de ser un fin en sí mismo, para convertirse en un medio para los intereses económicos de otra persona, de sí mismo, o del mecanismo económico. R. M. Tawney (11) recoge de una forma clara y concisa la escala de valores imperantes. Según él, en la jerarquía capitalista de valores, el capital ocupa un lugar más elevado que el trabajo, las cosas acumuladas más que las manifestaciones de vida. El capital emplea trabajo y no es el trabajo el que emplea capital. La persona que tiene capital manda a la persona que "solo" tiene su vida, su destreza humana, su vitalidad y su productividad creadora. Las cosas están por encima del hombre. El conflicto entre capital y trabajo es mucho más que el conflicto entre dos clases, más que la lucha por una participación en el producto social. Es el conflicto entre dos principios de valoración: el conflicto entre el mundo de las cosas y su acumulación y el mundo de la vida y su productividad.

El análisis de los movimientos culturales del momento resulta altamente esclarecedor del carácter social de la época. El Positivismo, es quizás el más claro exponente, quizás por situarse en un momento -segunda mitad siglo XIX- en que las corrientes se presentan más estructuradas. Los valores heredados del Renacimiento son combatidos, aparecen criticados violentamente por los seguidores de Augusto Comte. La razón, divinizada en otros tiempos, cede su puesto al sentido pragmático de las ciéncias positivas, susceptibles de demostración en todo tiempo y

lugar. La fé en la razón es aniquilada por la fé en la ciencia. La burguesía se alinea rápidamente al lado de este movimiento, fomentando una idea mecanicista del mundo, en la que los espiritual no tiene cabida. Los hechos sociales colaboran abiertamente con este movimiento. El maquinismo que promociona el naciente capitalismo fomenta la compleja organización de sociedades anónimas y cada vez con mayor intensidad, el hombre pasa a ser un elemento más del engranaje; el hombre se cosifica, se fragmenta, se siente ajeno a su destino de hombre que consigue -o ha de conseguir- su realización con su trabajo.

Con el Positivismo nace lo que se ha dado en llamar "Cultura Científica" y a partir de este momento se empieza hablar de la disgregación de la cultura en dos ramas; la artística y la científica. La disociación de las ciencias y de las artes se irá acentuando cada vez más. Así como en el Renacimiento el hombre del siglo era artista, ahora el prototipo de la época será el hombre de ciencia. Mientras las ciencias pasan a ser el motivo central de la sociedad, alimentada y protegida por el capital, las artes y las letras son vistas como ineficaces, ajenas al pragmatismo que la época exige.

La sociedad del siglo XIX poco a poco va evolucionando y los resortes socio-económicos van configurándose con un aspecto más "vendible" a los hombres del siglo XX. La explotación y acumulación de riqueza descarada y cruel va a tomar en este siglo un carácter más receptivo. Generaliza la riqueza y hace participe de la misma a un mayor número de personas. El individualismo del siglo anterior se viste con el ropaje del "trabajo en equipo". El autoritarismo personalizado da paso a otro tipo de autoridad más anónima, que se "pierde" en la opinión pública y en la necesidad de adaptación y aprobación. Adlai Stevenson en su discurso en 1.954, en la Universidad de Columbia, resume en pocas palabras el paso del capitalismo clásico al neocapitalismo que impregna nuestra sociedad actual: "No corremos peligros de convertirnos en esclavos, sino de convertirnos en autómatas".

Efectivamente, el siglo XX, donde muestra un cambio más significativo con respecto al anterior, es en el campo de la

técnica. El trabajo manual cada vez se ve más absorbido por el trabajo de la máquina y la inteligencia humana por la inteligencia de éstas. A nivel económico esto repercute en una mayor concentración de capital, a la vez que en una mayor separación entre dirección y propiedad. Todo se hace más amorfo. El dueño parece no existir, el progreso económico y político ha llegado a las clases tradicionalmente desposeídas, los sistemas de trabajo no son tan crueles, etc, etc

¿Y qué ha ocurrido con toda esta evolución?. ¿El hombre se siente ya más hombre?. ¿De qué forma da salida a sus necesidades más esenciales?. ¿Hasta qué punto se puede considerar que las fuerzas del desarrollo han logrado maximizar los atractivos de la vida humana y minimizar los riesgos?. ¿Qué es lo que ha ocurrido con el hombre de nuestra sociedad accidental?.

Se ha escrito, y se repite con cierta frecuencia, que el hombre de nuestra cultura es un ser que se siente extraño a su mundo, porque ha transmitido a otros lugares su propia identidad y el dominio que tenía sobre los objetos. Con otras palabras, no se siente a sí mismo como centro de su mundo, como creador de sus propios actos, sino que éstos y sus consecuencias se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y quizás hasta adora. Este diagnóstico, del cual participamos, no se puede quedar reducido a la simple afirmación de que el hombre del siglo XX está "alineado" o "enajenado". La complejidad del sistema socio-cultural contemporáneo exige un estudio más en profundidad. Hace falta revisar los aspectos claves que han propiciado y siguen influyendo en la aparición y desarrollo de esta patología. Y esto es lo que hacemos a continuación.

La implantación y desarrollo del capitalismo supone desde el punto de vista del sistema de producción un cambio total con derivaciones importantes. Gracias a la máquina el hombre puede fabricar enormes cantidades de objetos. No sólo puede, sino que el empresario se da cuenta de que el sistema de competencia le condiciona a ello. Hay que producir mucho para poder vender barato. Esta necesidad no se puede cubrir con los sistemas de producción artesanal vigentes hasta la Revolución Industrial. El artesano, que era el elemento básico de la producción, el que creaba la

obra entera, el que elegía el ritmo de trabajo y controlaba su horario, desaparece. El hombre se convierte en un auxiliar de la máquina, ya que ella es la que "hace" la obra y marca el ritmo. La división del trabajo en la industria moderna es la piedra angular del sistema de producción. El trabajador no está en ningún momento con el producto completo. Más que la preparación y habilidad del operario, interesa su resistencia y docilidad para seguir a la máquina. Con palabras de un profundo observador de todo este mundo: "En la industria, la persona se convierte en un átomo económico que danza al compás de la dirección atómica. Su lugar es, precisamente, ése; se sentará de esta manera, moverá los brazos x centímetros en un campo de radio Y y en un tiempo de .000 de minuto.

El trabajo se hace más rutinario e irreflexivo a medida que los proyectistas, los micromocionistas y los directivos científicos despojan al trabajador de su derecho a pensar y moverse libremente. Se está negando la vida; se está acabando con la necesidad de dominar, con la capacidad creadora, con la curiosidad y la independencia de ideas, y el resultado, el resultado inevitable, es la huida o la lucha por parte del trabajador, la apatía o la destructividad, la regresión psíquica" (12). Se ha reducido a la mitad la jornada laboral con respecto a hace unos años, muchos de los trabajos que exigían un gran desgaste físico han pasado a ejercitarse con máquinas, las transformaciones de la naturaleza se producen ahora en períodos de tiempo impensables para nuestros abuelos y ¿qué ha sucedido?. No se sabe emplear el tiempo libre, se "mata el rato" de cualquier manera y en muchos casos se siente una especie de felicidad cuando termina un día más. La técnica, que podía ayudar a la liberación del hombre, ha convertido su trabajo en una labor rutinaria y despersonalizada. Se ha perdido de vista que el hombre mediante el trabajo se separa de la naturaleza, de su unidad originaria con ella, pero al mismo tiempo vuelve a unirse con ella como amo y constructor suyo. Mediante el proceso de trabajo remodela y cambia la naturaleza, al mismo tiempo que se moldea y cambia a sí mismo.

El trabajo en este sistema ha dejado de ser una actividad satisfactoria y placentera en sí mismo, porque su papel en él es tremendamente pasivo y abstracto. Las personas gastan sus ocho

o más horas diarias en producir "algo" que se le escapa de las manos. Todo está organizado y compartimentado. Se le asigna una tarea que forma parte de la producción de un todo, pero en cuya organización y dirección no puede dejar su impronta. A la larga acaba por desinteresarse por la producción y ni siquiera se cuestiona el porqué de aquel trabajo, ni las repercusiones de su acción. Toda esta vasta organización y esta extremada división del trabajo impiden al individuo ver el conjunto. Se hace necesaria la presencia de una burocracia que conoce los secretos del sistema de producción. Incluso los propietarios de las empresas se convierten en agentes pasivos. Los propietarios, por ejemplo, de nuestra compañía telefónica no ejercen su propiedad. Su propiedad consiste en un trozo de papel -"las matíldes"- que representa cierta cantidad fluctuante de dinero, pero sin ninguna obligación ni relación concreta con "su" empresa. Ni siquiera tienen ventajas a la hora de conseguir el codiciado teléfono personal.

Toda esta relación del trabajador en el trabajo, es resultado de la organización social de la cual forma parte. Como es "empleado", no es un agente activo, su responsabilidad no va más allá que de realizar correctamente la parte del trabajo que se le mande ejecutar. El trabajo deja de ser una actividad humana en sí mismo, ya que ni responde a las necesidades de su naturaleza, ni fomenta sus facultades. Lo único que motiva de él, en la mayoría de los casos, es el sueldo que se percibe a cambio, en tanto que le permite desde cubrir sus necesidades vitales hasta obtener todos aquellos objetos o seres que distraigan su atención de la monotonía diaria. La persona humana se convierte así en un valor de cambio. "Lo importante es ser un buen agente comercial de sí mismo. Crearse -o aparentar crearse- aquellas cualidades y conocimientos que en el mercado son, en aquel momento, cotizables. El éxito está ligado, en definitiva, a la buena inversión que de sí mismo cada cual se haga." (13). Una inversión que impide la personalización del hombre, el ser y hacer aquello que realmente desea. Sus gustos y necesidades se ven quebrantados por ese afán o necesidad social de poseer y consumir.

Es así como surge ese hombre asustado, que duda de sus posibilidades de creación, puesto que siempre ha sido utilizado. La sociedad impone poderosas pautas de vida, mientras predica el

triunfo de la libertad. El modelo de hombre que ésta busca y premia es el tipo competitivo, movido por un incontrolable espíritu de lucro y que además se esfuerza por vivir el más alto nivel de consumo. Ganar y consumir son dos pilares básicos sobre los que se sustenta nuestra sociedad.

Si el sistema de producción resulta a todas luces alienante, no lo es menos el proceso de consumo. El gran analista de la sociedad contemporánea H. Marcuse recoge en su famosa obra de "El hombre unidimensional" (14) un lúcido estudio de todos los fenómenos del consumismo. Según él, las tres grandes funciones de nuestra sociedad son las de dirección, producción y consumo. Sobre la primera hablaremos posteriormente, la segunda ya ha sido comentada con toda carga de alienación que lleva pareja y ahora veamos qué ocurre con el fenómeno del consumismo.

Si tal como hemos visto, el proceso de producción se ha escapado de las manos del hombre de nuestro tiempo con el consumismo imperante ha ocurrido algo muy parecido. Ante él, el papel de la persona humana es claramente pasivo y participa de la gran abstracción en la que se desenvuelve nuestra sociedad.

La esencia de nuestra sociedad consumista hay que buscarla por caminos paralelos a los ya descritos. Todo el sistema burgués-capitalista se mueve alrededor de un gran eje que es el consumo, más concretamente en torno a la ley de la oferta y la demanda. Bajo esta mentalidad, si se deja a la gente fabricar, comprar y vender libremente se piensa que se logrará un equilibrio entre la cantidad de productos fabricados (oferta) y la cantidad de éstos que los compradores están dispuestos a adquirir (demanda). Es decir, no se puede correr el riesgo de no vender, de donde se deduce que la clave del éxito está en la manipulación de la demanda-consumo. La meta de todo este sistema no es en realidad el hombre, sino que ésta se transfiere al consumo. Si se manipula el consumo, se logra el dominio de los individuos, el poder.

Estamos en la época de lo unidimensional; sólo un modo de existencia, sólo una cultura, sólo un futuro congelado, sólo un adoctrinamiento unívoco, sólo un tipo de capacidad mental. En este contexto no merece la pena "fabricar" nuestra manera de ser y pensar. Hay quien se encarga de darnosla "hecha" y pobre de

aquel que intente rechazar tan "sabroso caldo". Tal como señala Marcel el consumismo invierte los valores. No se trata tanto de ser, como de tener. Respecto a muchas cosas no existe ni siquiera una simulación de uso. Se adquieren para tenerlas, para ostentar y no para disfrutar de ellas. Lo que a primera vista podría considerarse como una glorificación de los objetos, en la práctica es todo lo contrario. Las cosas se despersonalizan y el acto del consumo deja de ser un acto humano para convertirse en satisfacción de unas fantasías artificialmente estimuladas y ajenas a nuestro ser real y concreto. En cierto modo se consume tal y como se produce. Es decir sin una relación con los objetos. No es nuestra persona real y concreta la que consume cosas reales y concretas. De ahí que el ansia de consumo haya perdido toda relación con las necesidades reales del hombre. El acto de comprar y consumir se ha convertido en un fin en sí mismo y no en un medio para lograr la felicidad.

Como alguien ha dicho la sociedad de consumo, ha terminado por consumir al consumidor. No se trata de un bonito juego de palabras, sino de una realidad palpable a todos los niveles. La sociedad de consumo, que no tiene propiamente principios, solamente nos presenta una gran cantidad de bienes y nos induce a consumirlos: "Si usa tal objeto, será feliz", "Si come o bebe tal producto, se mantendrá joven y esbelto", "Si viste de tal manera, triunfará", etc. El resultado de toda esta presión se deja sentir en una serie de comportamientos standard y en un tipo de "personalidad" cifrada en la posesión y el consumo. Inconscientemente se identifica consumo y felicidad, ya que la mayoría de los sistemas de comunicación parecen estar empeñados en convencernos de que si no se posee tal objeto no podemos llegar a ser felices. Nada más lejos de la actividad productiva y espontánea que dimana de la esencia de la naturaleza humana. El consumo, tal y como hoy se ejercita, es una actividad extraña al individuo humano. Nada cambia dentro de él, todo está hecho, el individuo no tiene otro cometido que el de entregar más pesetas. Lo cuantitativo es lo que importa y lo cualitativo se anula siempre que sea posible.

Cabe preguntarse a estas alturas ¿es qué los hombres no somos capaces de levantarnos contra este sistema de vida?, ¿no somos seres libres y además vivimos en las llamadas democracias "li

bres"?

El mundo occidental tiene el prurito de definirse como una sociedad "libre" y para ello se predica la existencia de libertad de expresión, libertad de educación, libertad para elegir representantes, libertad para comprar y vender, libertad de profesión ... etc, etc. Pero, generalmente no se revela que todas estas libertades y otras más que se podrían enumerar, no trascienden del sistema social establecido. Como ha señalado H. Marcuse "la libertad misma actúa como vehículo de adaptación" (15). La libertad que es, sobre todo, posibilidad, camino, riesgo se ha convertido en lugar de residencia.

Vivimos en una sociedad en la que nos vemos sometidos a un gran aparato que comprende lo material y lo intelectual, el trabajo y el tiempo libre, la economía y la política Es decir, todo. El individuo humano se ve transferido a un omnipotente aparato técnico y burocrático, donde al final inhibe el sentimiento de responsabilidad. "El hombre minúsculo gigante, se ha empequeñecido ante la presión y exigencias del mundo social" (16). Nuestra sociedad tecnocrática y superestructurada, nos roba con facilidad nuestro papel activo y nos convierte en los grandes "espectadores" de este gran teatro de nuestra existencia. La sociedad, que la formamos todos nosotros, no nos pertenece. Se nos escapa de las manos. En el mejor de los casos sólo nos queda esperar que la situación futura no nos depare peores situaciones que las actuales.

La ruptura con este "statu quo" nos resulta incluso más difícil que a nuestros antepasados. Ni siquiera nos queda la posibilidad que éstos tenían de levantarse contra la autoridad de un jefe opresor. Todo es ahora más sutil, más abstracto, más anónimo. La rebelión, la protesta, la rabia que se daba en aquellos, al menos les permitía tener la sensación de "yo" me rebelo, "yo" protesto o "yo" me encorajino. Aunque se le sometiese podía tener conciencia de que estaba sometido. En la actualidad, el anonimato de las fuerzas sociales ha terminado con el sentido de identidad. El único medio para tener este sentido es la conformidad. El artículo de W. H. Whyte Jr. "The Transients" (17), es un claro ejemplo de esta pérdida de identidad o de capacidad de decisión que

define nuestra época. En Park Forest las decisiones están en función de lo que todo el mundo hace, no hay que "sobresalir", ni preguntarse por su proyecto de vida. La virtud está en adaptarse y sentirse como los demás. Ser diferente es el vicio. Todos van en el mismo barco, pero como dice el autor con cierto cinismo en una ocasión : "¿Adónde va el barco?. Nadie parece tener la menor idea; ni, en cuanto a eso, les parece muy hábil suscitar siquiera la pregunta".

Esta experiencia de la colonia de Park Forest, Illinois, viene a ser un reflejo concreto del ambiente social general. Se ve como el poderoso potencial creador del hombre poco a poco se masifica, se domestica, se acomoda e inhibe. Es decir se convierte en un objeto -"cosifica"- cuando está llamado a ser un sujeto. Y si en algún momento se le ocurre salir de esta atroz situación, en la mayoría de los casos, se verá abocado a buscar solución en los esquemas habituales que se le han impuesto. Los mecanismos de control se encargan de cortar los intentos reales de liberación y en los casos, muchos por cierto, en que ésta manipulación prospera, la gente no toma en cuenta otros ordenamientos sociales por los que podría optar.

El simple análisis del mundo de la información pública y la complicada red de comunicaciones y sistemas que lo sustentan nos pueden dar una idea del adoctrinamiento masivo, programado, oculto y autosuficiente que determinan las conductas del ciudadano común. Todo ello en una sociedad que ha hecho de la objetividad y la libertad de prensa e información verdaderos pilares de su estilo de vida. Las grandes corporaciones y los organismos civiles y militares de los gobiernos saben que su vida depende de la efectividad con la que se ejerce este control y no dudan en utilizarlo. Pero todo ha de ser velado. La manipulación para ser eficaz no debe dar pruebas de su presencia. Esta sólo tiene éxito cuando los manipulados creen que es inevitable y natural que "las cosas sean como son". La manipulación necesita contar con una falsa realidad, que implique la negación continua de su existencia. Los mensajes no se perciben conscientemente, pero afectan a la conducta humana. Pero con máquinas o sin máquinas la comunicación nunca es ingenua, por mucho que se hable de la neutralidad y del pluralismo de medios. El contenido y la forma de la comunicación están consagrados a la manipulación. Cuando se les emplea con éxi

to, como sucede frecuentemente, el resultado es la pasividad individual y un estado de inercia que impide la acción, no sólo física, sino intelectual. De esta forma se asegura la continuidad del "statu quo."

Si nos fijamos por ejemplo en la TV, el más reciente y eficaz de los instrumentos con los que ^{se} estimula la pasividad, fatalmente uno se percata de la facilidad con la que se puede aturdir la conciencia crítica de millones y millones de seres. Como escribe Rudolph Arnheim " uno de los detalles típicos de la televisión consiste en que usted la enciende y luego acepta lo que venga. Esto implica una actitud extraordinariamente pasiva por parte del espectador. No importa qué es lo que emana del aparato, puede ser un programa en idioma extranjero, quizás algo en lo que uno no tiene el menor interés. Es como si alguien lo estuviera mimando algo que no lo estimula, que no lo induce a reaccionar, pero sencillamente elimina la necesidad de estar mentalmente activo. Su cerebro está atareado en algo que no lo compromete. Los sentidos que en otras ocasiones tendrían la obligación de hacer algo activo, están ocupados" (El subrayado es mio) (18).

Por supuesto que éste no es el único medio para difundir la pasividad. Incluso antes de su aparición, existían entretenimientos como la radio, el cine, el deporte-espectáculoetc. destinados a manipular la conciencia colectiva. Piensese un poco en el fenómeno futbolístico de nuestro país. "El entretenimiento popular -como dice Erik Barnow- es básicamente una propaganda en favor del statu quo" (19). George Gerbner coincide en esto mismo y escribe "Los efectos más profundos de la comunicación no se traducen en el hecho de promover ventas, conquistas, votos, influir sobre opiniones y cambiar actitudes. Lo que hace es mantener en forma selectiva, estructuras relativamente estables de imágenes y asociaciones que emanan de las estructuras políticas institucionales y que definen las perspectivas comunes de una sociedad" (20).

La gran empresa de entretenimiento "Walt Disney Productions Incorporated" puede ser un ejemplo esclarecedor de estos objetivos, aunque se revista de institución totalmente desprovista de ideología. Este imperio que, según la revista "Fortuna", (21) en 1972 poseía un nivel de ventas que excedían a 175 millones de

dólares y cuyo creador fue elegido pocos años antes como uno de los diez mayores hombres de negocios de la historia de USA - junto con Henry Ford, John D. Rockefeller,etc - un modelo de los muchos existentes. A pesar de que en la mención honorífica se decía que "al mismo tiempo que se hacía millonario, y hacía millonarios a sus socios, el muchachito campesino de Missouri entretenía a niños y adultos con dibujos animados y películas en vivo, sanos y limpios" (El subrayado es mío), a pesar de que el día de su muerte "Los Angeles Times" escribiese que "sus personajes no entendían de política y conquistaron el afecto de los jóvenes de corazón, cualquiera que fuese su tendencia política o su ideología" (22) y, a pesar de que él mismo, desde sus orígenes, no se cansó de repetir que él ofrecía entretenimiento y nada más, la realidad es muy diferente a todos estos elogios y declaraciones de principio. Los estudios de Ariel Dorfman y Armando Mattelart (23) en su extraordinario ~~trabajo~~ trabajo, descubren muchos de los mensajes subliminales de este mundo fantástico de Disney. Comprueban que esas historias "sanas y limpias" están impregnadas de racismo, imperialismo, codicia y arrogancia. Más de las tres cuartas partes de las historietas que estudiaron narran viajes en busca de oro. En el 25% restante los personajes compiten por el dinero y la fama. La mitad de los argumentos se desarrollan en lugares extraterrestres, y la otra mitad en territorios extranjeros donde la población es casi siempre primitiva, e invariablemente de color. Sólo aparecen hombres, que son predominantemente gigantes y musculosos, excepto cuando se trata de pigmeos. Parecen niños. No necesitan producir para vivir. Son consumidores modelo. Es decir, todo un mundo deliberadamente aislado de la realidad. Mattelart piensa que el "infantilismo imaginario (en el que se especializa Disney) es la utopía política de una clase. En todas las historietas, Disney se vale de la animalidad, el infantilismo y la inocencia, para enmascarar la red de intereses que forman un sistema social e históricamente definido y concretamente situado: el imperialismo norteamericano" (24). Este mensaje "vacío" y a pesar de ello muy significativo aclara los objetivos del entretenimiento de la Walt Disney Productions; eliminar el sentido social y consolidar el "statu quo."

Nos hemos referido a unas pocas realidades, pero podíamos seguir páginas aportando testimonios que confirman que aque-

llo que la gente ve, lee y escucha, lo que viste, lo que come, los lugares a donde va, y lo que cree estar haciendo, han pasado a ser responsabilidades de un macrosistema que fija gustos y valores en función de sus propios criterios de mercado, los cuales a su vez se refuerzan a sí mismos.

En este ambiente general es donde se desarrollan la mayoría de las sociedades "libres" y donde teóricamente todo individuo puede expresar "su voluntad" gracias al juego democrático. Este es al menos el gran principio de este sistema donde el pueblo en general es el que determina su destino y decide en las cuestiones de interés común. A la vista de las constataciones expuestas, cabe preguntarse con E. Fromm "¿Como pueden las gentes expresar 'su' voluntad si no tienen voluntad ni convicción propias, si son autómatas enagenados, cuyos gustos, opiniones y preferencias son manipuladas por las grandes maquinarias condicionantes?" (25).

Nuestro tiempo, mucho más científico que estético, mucho más pragmático que imaginativo, ha acabado por crear un foso de separación entre los valores y los hechos. Por una parte marchan aquellos y por otra, las instituciones y realidades sociales. Nuestra civilización - como viene a decir Marcuse - ha absorbido a nuestra cultura. " 'Cultura' se refiere a cierta dimensión superior de autonomía y realización, mientras que 'civilización' designa el reino de la necesidad, del trabajo y del comportamiento socialmente necesario, en el que el hombre no se halla realmente en sí mismo, sino que está sometido a la heteronomía". (26) Los progresos de la civilización no han conseguido limar los contrastes entre ambas, sino que, incluso, las han acentuado. Con otras palabras, la civilización ha ido más lejos que la cultura. La estructura real ha podido más que la superestructura cultural. La cultura ha pasado a ser, en cierto modo, un objeto de consumo impuesto por el productor de necesidades. Hasta las acciones culturales más contestatarias son aprovechadas y transformadas adecuadamente. Así, por ejemplo, la figura del Che, con un claro contenido revolucionario, fue asimilada y elevada a un floreciente comercio por quienes estaban en contra de actitudes revolucionarias de este tipo.

Bajo este sistema el hombre de nuestra cultura occidental ha ido acumulando multitud de problemas y paradojas que dismi

nuyen y cortan la posibilidad de encontrar el camino de su desarrollo y felicidad. Son muchos los que opinan que en tiempos pasados era más fácil tener conciencia de ser hombre, porque hoy la responsabilidad tiene su centro de gravedad no en el ser humano, sino en las relaciones entre los objetos. Esten en lo cierto o no, de lo que no cabe duda es que hoy la ciencia, los negocios, la política... etc han perdido todos los fundamentos y proporciones, que hacen al hombre sentirse como tal.

Estamos viviendo a nivel social una falta de identidad casi total. El hombre no se siente a si mismo como un ser activo, sino como un "objeto" empobrecido, que depende de poderes exteriores a él y en los que proyecta su vida. Los sentimientos sociales los traspone al estado y solo queda, a veces, una caricatura de las tendencias sociales que nacen de su naturaleza. El carácter mercantilista de nuestro entorno ha penetrado en la relación con nuestros semejantes y con nosotros mismos. Parece como si todo el mundo fuese una mercancía para el resto de seres, por lo que lo importante es venderse a buen precio en el mercado. Si el producto "pega" -es aceptado-, uno se siente satisfecho. Si esto no ocurre, la sensación de fracaso no tarda en aparecer. Curiosa forma de adquirir el sentido de nuestro propio valor.

El sentimiento de identidad, que nace de la experiencia que tenemos sobre nosotros mismos de nuestro pensamiento, de nuestros sentimientos, de nuestras decisiones, de nuestros juicios y de nuestros actos, se ha dejado en manos de extraños. El hombre se ha enajenado en cuanto que ha transmitido a otros dominios algo que era suyo.

Muchas veces, sin embargo, los "programas" de esta especie de robots no sirven para las circunstancias nuevas, lo que produce un bloqueo en la maquinaria. Las contradicciones no tardan en aparecer y los casos patológicos aumentan. La frustración y el fracaso aparece en el rostro de las personas.

No es cuestión de dar cifras sobre los suicidios y homicidios, sobre todo, en las llamadas sociedades avanzadas. Son de sobra conocidos por todos. Y no por ser éstos los desenlaces más trágicos deben difuminar otros testimonios de estados de evasión a los

que ha de acudir el hombre de nuestro tiempo. El alcohol, la droga, las enfermedades a nivel psicosomático, algunos medios de escape o manifestaciones de la inseguridad, y el riesgo que corre todo buen "competidor" de nuestro siglo. Un riesgo que se convierte en tensión ante un futuro que se le avacina y que amenaza con hacer trizas su falsa conciencia de seguridad. Este interés por una "libertad" segura, junto a la alienación del sistema de trabajo, acaba minando la integridad del yo y favorecen la aparición de casos patológicos.

¿Por qué los seres humanos se drogan? preguntaba V. Mora a Erick Wolf. Su explicación es: "... Se reciben órdenes, hay que ejecutarlas. Y no se tiene ninguna posibilidad de participación en las decisiones, en el sector de producción. Tampoco se tiene ocasión de hacer valer la imaginación productiva Si resulta imposible aplicarla en la realidad, la imaginación busca otros caminos. Así, pues, es una vez más a la droga a lo que se recurre para obtener una especie de falsa apariencia de creatividad. Lo que no se puede crear en la realidad se intenta recrear a través del Ensueño". (27)

Con respecto a esas típicas enfermedades de nuestro momento, los doctores W. William, A. Grenne y D. Backson en uno de los últimos congresos de la Academia de Ciencias de N. York, defendían la postura que un cierto número del cancer existente parece corresponder a una estructura mental, que suprime, inhibe y anula las emociones en vez de favorecerlas; a una inhibición emotiva frente a los sucesos dolorosos.

Todos estos hechos, al igual que a E. Fromm, nos "suscitan la pregunta de si no habrá algo fundamentalmente equivocado en nuestro modo de vivir y en los objetivos por los cuales luchamos.

¿Es posible que la vida de prosperidad, si bien satisface nuestras necesidades materiales nos deje una sensación de profundo tedio, y que el suicidio y el alcoholismo (...etc.) sean medios patológicos de escapar a ese tedio? ¿Es posible que constituyan una radical ilustración de la verdad de aquel aserto según el cual 'no sólo de pan vive el hombre', y que revelen que

la civilización moderna no satisface alguna de las necesidades profundas del individuo humano?" (28).

"....La trama de la cultura popular que relaciona entre si los elementos de la existencia y que plasma la conciencia general de lo que es, lo que es importante, lo que es correcto, y lo que está recíprocamente relacionado, se ha convertido, primordialmente, en un producto manufacturado".

G.GERBNER

LA SOCIEDAD Y EL PROCESO CREADOR

Con las notas anteriores hemos pretendido situar el problema desde una óptica global que diese sentido y explicación a nuestra preocupación por el tema de la capacidad de creación. Nunca hemos pretendido, y se ha repetido varias veces, agotar el estudio de este marco general. No van por aquí nuestras intenciones. Si hemos "dibujado" bajo una concreta visión el panorama de nuestra sociedad, es porque a lo largo de nuestra experiencia nos hemos percatado que el desarrollo de la capacidad de creación está fuertemente condicionado por el entorno socio-cultural. No se puede pasar por alto esta realidad, a no ser que la creatividad la reduzcamos a un "imaginísmo" amorfo, absurdo e inoperante. No estamos hablando de sueños, sino de realidades. Nos preocupa el creciente manejo de ésta capacidad humana, tanto de los que hacen de

ella un juego fantasioso de escape, como el de aquellos que la utilizan para perpetuar el sistema.

El "Proceso creador global" -como hemos visto con anterioridad- es una actitud de vida que se manifiesta a través de una postura crítica ante los objetos, las personas y la existencia en general. Este tiene muy poco que ver con ese tipo de "creatividad específica", que en el fondo lo que pretende es abortar la crítica y aniquilar la imaginación creadora. Somos muy generosos al donar el término de "creatividad" a una serie de acciones, cuyo objetivo básico es perpetuar un sistema de vida al que no le interesa lo más mínimo esta potencialidad humana.

A pesar de que se nos intente vender estas actividades y realizaciones como "creativas", no es muy difícil caer en la cuenta del fuerte peso mercantilista y de presión que imprimen las empresas o instituciones que las promocionan. Muestras de esta concepción se encuentran por doquier. En el Symposium Internacional de Creatividad, celebrado en Valencia en 1.976, uno de los ponentes comentaba que R. Nixon con sus fondos personales había creado un equipo de creatividad, para buscar una salida "airosa" a la guerra del Vietnam. Con el paso del tiempo, este objetivo se fue ampliando y no llegó a desintegrarse ni en su estrepitosa caída. La idea gustó a su sucesor y decidió mantener el equipo.

Con el paso del tiempo, ha llegado a nuestro país, donde se han introducido unas lógicas remodelaciones. Son muchas las empresas afincadas en España que echan mano de la "creatividad" con un objetivo claro de producción. Algunas confiesan sin rubor alguno que sus objetivos no van más allá de crear necesidades. Estos últimos años nuestros sistemas de prensa han dado frecuentes muestras de este espíritu. Hemos estado atentos a ellas y el material recogido ha sido elevado y sorprendente. No pretendemos presentar de manera exhaustiva todas ellas, pero algunas son tan significativas que merece la pena dedicarles unos momentos de atención. Tal puede ser el caso de las copias que siguen, cuyos subrayados nos pertenecen.

¿COMO HACER MAS EFECTIVA LA PUBLICIDAD?

Muchas veces usted - como anunciante - se habrá hecho esta pregunta. Nosotros - Reclamo - desarrollamos una filosofía de comunicación que pretende responder a ella, para así obtener mejor resultado de su publicidad.

El concepto que ponemos en práctica se basa en la DINAMICA INTEGRADA, la comunicación perfecta entre todas las personas y servicios que intervienen en la actividad publicitaria y de comunicación.

Por ello las nuevas instalaciones de la Agencia responden a este concepto de comunica-

ción integrada.

Para facilitar al máximo el contacto y compenetración de cuantos integran una Agencia de Publicidad las tres áreas fundamentales (Gestión e Investigación, Creación y Medios) se comunican por lo que llamamos nuestra "U" vital. El diseño de las instalaciones de Reclamo obedece a esta "U", de modo que no hay aislamientos ni compartimentos separados.

Porque consideramos que la mejor forma de servir los objetivos de un anunciante es integrarnos también todos en esos

objetivos. Es esencial una buena comunicación en la Agencia para comunicar con la mayor efectividad a través de las campañas publicitarias.

Los modernos métodos de investigación y medios técnicos están en Reclamo al servicio de

ma efectividad en comunicación. Para lograr que su publicidad sea más vendedora e informativa.

Así, Reclamo ha trabajado en 35 países y 13 idiomas diferentes. Sin deslumbramientos fáciles, las campañas publicitarias creadas para importantes anunciantes han sido rentabilísimas, y diseños de los mejores tipos y productos que circulan hoy por el Mundo.

La comunicación integrada, la "U" vital de Reclamo, responde a un objetivo primordial: servir los intereses de sus clientes.

TRES AREAS FUNCIONALES

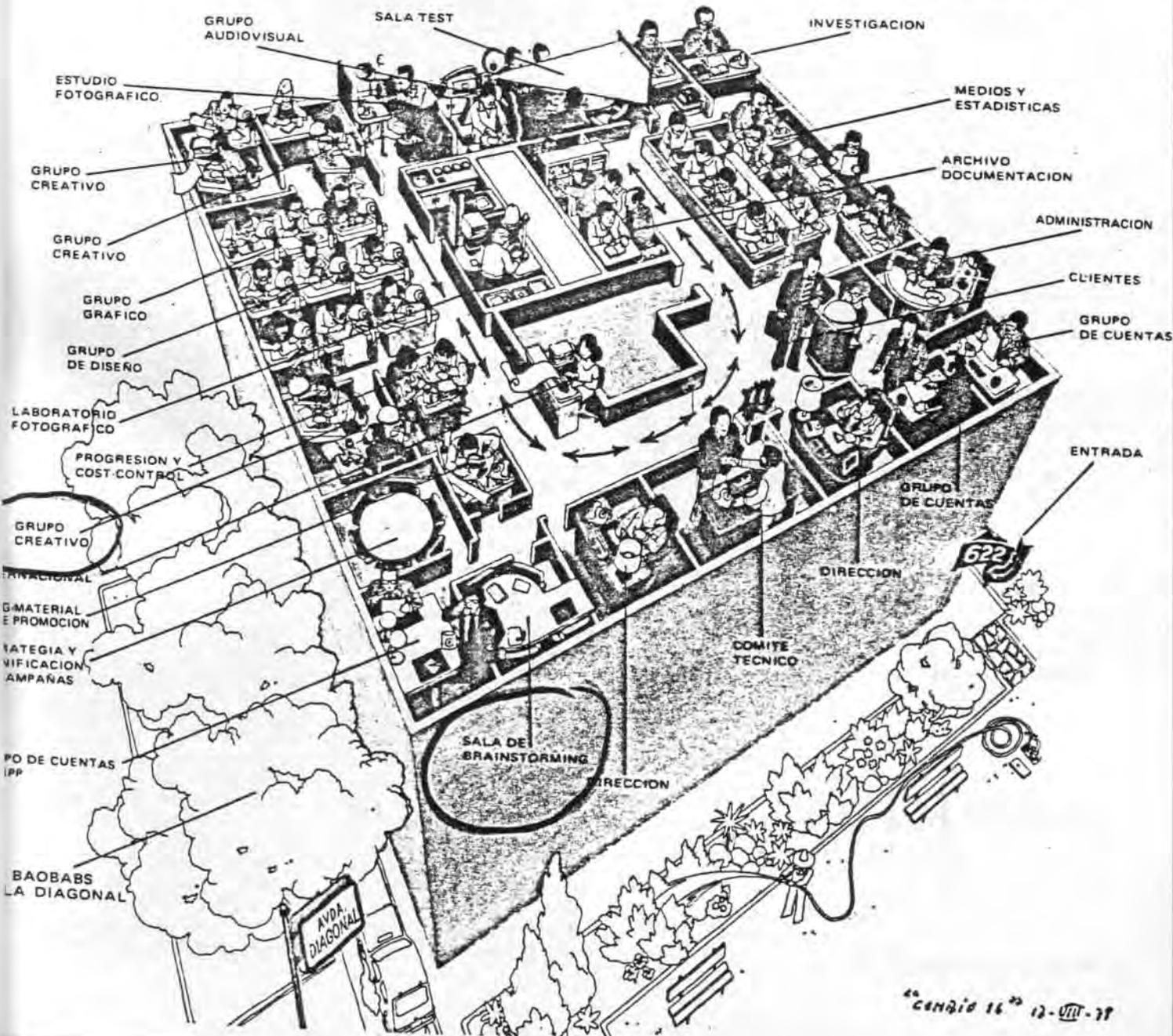
esta comunicación integrada, formada por profesionales de la publicidad, para lograr la máxi-

LA COMUNICACION ENTRE COMUNICADORES

RECLAMO

MARKETING Y PUBLICIDAD INTERNACIONAL

Avda. Generalísimo, 622 - Tel. 93/259 11 00 - Telex. 54701 DIPLO E - Barcelona - 21



Detrás de nuestra publicidad hay algo más que anuncios.



Un brandy para Lintas.

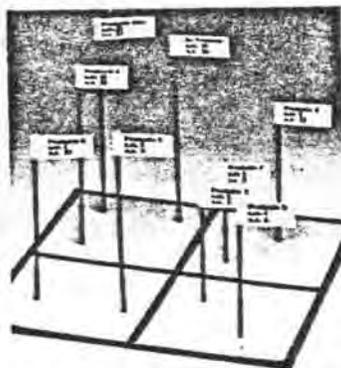
Pedro Domecq, S. A. buscaba Agencias de Publicidad para varios de sus productos. Nos visitó. Discutimos sus problemas de marketing y comunicación. A fondo. Después de una profunda y exhaustiva prospección del mercado de agencias en Madrid y Barcelona, comprobaron que Lintas habla el lenguaje que Domecq quiere hablar en el futuro. Y nos confiaron la publicidad de Carlos I.



Creativo hasta en marketing.

Stuart de Ganon. Porque lo difícil es ser creativo dentro de las directrices del marketing y del posicionamiento de cada producto. Hasta ahora Director Creativo de Danis Barcelona. Y antes, Director Creativo de Foote Cone & Belding en Madrid. Más de dos años de experiencia en España. Formado en las escuelas publicitarias más exigentes de los Estados Unidos. Ted Bates, NCK, Smith & Dorian y otras. Colgate, Ford, Coca-Cola, Johnson's Wax.

Close-up, Gillette, Seat, Glidden, Agfa, Solís, y muchos más. Elegido entre los 100 mejores creativos de USA en 1971. Un hombre que, trabajando con realidades, sabe sacar el mayor partido de un equipo de creativos compuesto por 13 profesionales de primera línea. Ahora en LINTAS MADRID como Director de Servicios Creativos. Para dar a su publicidad la máxima efectividad en los mercados más competitivos.



¿Qué actitud tiene el consumidor frente al producto?

Lo más difícil es saber si lo que dice y piensa el consumidor es lo que realmente hace. Por eso LINTAS MADRID utiliza a fondo los Modelos Geométricos. La radiografía del mercado que a Ud. le interesa, desde el punto de vista del consumidor. ¿Resultados? Una de las más efectivas técnicas de investigación para establecer posicionamiento de marca. Rápido. El proceso de datos de nuestro ordenador nos permite obtener los resultados en menos de dos días. Muchos venden hoy esta técnica como el último grito. Nosotros llevamos más de cuatro años utilizándola. Día a día. Ganando experiencia. Con más de 100 modelos ya realizados en el mercado español. Y más. Añada los análisis de datos Nielsen y nuestro exclusivo y único sistema de control de la actividad de la competencia. Verá por qué la publicidad que hacemos gana premios a la hora de medir las ventas.



Ideas calientes para un producto frío.

Frigo —que ya gozaba de una imagen de alta calidad en el mercado español— necesitaba que le "lajaran la cara". Nuevo logotipo. Nuevos envases. Nuevas líneas. Nuevos productos. Y en menos de dos años una posición más fuerte y competitiva en un mercado muy difícil: ¿Hay consumidor más exigente que un niño con un duro en el puño? Trio. Pura Piña. Cola-Loca. Frigolín. Nuevos productos. Y los viejos con una nueva cara. Publicidad memorable. Comunicación al consumidor en un lenguaje llano, actual, sencillo. Y este verano hay más... esté al tanto.



"Prueba y dime qué es..."

Posicionamiento, concepto y recordación. Impacto es el nombre del juego cuando se crea para TV. Y eso es precisamente lo que hemos hecho en el último "spot" de Dorina, una margarina de

nuestro cliente Agra, S. A. de Bilbao. Un "spot" competitivo. Un juego dialéctico que envuelve al espectador. Y le hace pensar. Y reaccionar. Porque la comunicación es cosa de dos, por lo menos. Un estudio independiente fue realizado 24 horas después de haber salido el "Spot" en antena. Los resultados de impacto y recordación han sido realmente asombrosos. Resultados efectivos y medibles. Veremos ahora cómo reacciona el Nielsen.

Hay mucho más que contar.

Creatividad. Medios. Investigación. Todos los servicios publicitarios con una sola finalidad: mejorar la comunicación, elevar la imagen del producto y subir las ventas. La finalidad es un aunque parezcan tres. Personas. Gente joven con muchos años de experiencia en creatividad y marketing. daran un empuje mas nuevo y fuerte a su producto. Para que salga adelante sin dificultad en los difíciles mercados del momento actual. Mercados enormemente competitivos.

Hacemos una comunicación creativa para un marketing competitivo. Y tal vez, como consecuencia, comunicamos competitivamente para un marketing creativo.

Si quiere saber más de nosotros, llámenos. A Roland Sáinz de la Peña, nuestro Director General, o a Manuel Ramiro, nuestro Director de Servicio a Clientes.

LINTAS ■ MADRID

261 55 00

NCK AMPLIA SU DEPARTAMENTO CREATIVO

Con la reciente incorporación de Max Sachs (director de arte) y Manuel Valmorisco (redactor), procedentes de F. C. B. y Unifros, respectivamente, el equipo creativo de NCK pasa a ser ahora uno de los más importantes —en calidad y cantidad— de este país.

En la fotografía aparecen todos los que en la actualidad lo integran. Jorge García y Agustín Medina (directores creativos), Max Sachs, Eduardo Oejo y Bar-

bara Rothenberger (directores de arte), Manuel Valmorisco y Anibal Merlo (redactores), Elvira Huete (tráfico y producción gráfica) y José Ramón Uceda (producción audiovisual).

Un equipo muy importante para un futuro prometededor. Como corresponde a una agencia que en los últimos tres años ha triplicado su facturación y ha lanzado con enorme éxito al mercado más de veinte nuevos productos de consumo masivo.



NO HAY INFLACION EN LA MODA CUANDO EXISTE CREATIVIDAD



El titular afirma una gran verdad. La moda no conoce barreras de ningún tipo, cuando está conducida por auténticos expertos que representan a las técnicas del patronaje clásico en pro de lograr una artística tendencia que revierta en la elegancia.

Elegancia en este caso masculino.

Esto ha quedado demostrado sobradamente en la «muestra» organizada por El Corte Inglés, que contó con la asistencia de los más altos representantes consulares de la Gran Bretaña en nuestra ciudad así como de un público entendido y experto.

Porque la moda actual, presentada en este acto por la British Menswear Guild y El Corte Inglés, sigue los cánones que demandan los más exigentes ya que aúna el clasicismo tradicional y la actual técnica de conjunción de formas y colores.

Si no hay «inflación» en la moda cuando existe creatividad, creatividad experta.

BUSCAMOS UN CREATIVO N.º 1

(o que todavía esté injustamente en 2.º lugar)

Necesitamos una persona de ideas claras y que sepa comunicarlás con soltura y fluidez

Además debe tener muchas ganas de trabajar para ganarse la importante parte que se le reserva en la empresa. Si tiene experiencia amplia en medios audiovisuales (radio, TV...) Tendrá más puntos a su favor.

Ofrecemos la oportunidad de integrarse en una Agencia de Servicios Generales que sigue mejor.

Las posibilidades de desarrollo, tanto profesionales como de integración personal son mejores que las habituales. Si te sientes este tipo de persona, escríbenos y verás como la oferta no se defraudará.

Envíanos tu carta (con foto del perfil más creativo y antes del día 30 de mayo) Por favor a: Emancipación, 16-18. BARCELONA-6. Ref.: CREATIVO

FANTASIA Y CREATIVIDAD EN LA MODA INTIMA

MAIDENFORM ha presentado una sugestiva colección de moda íntima en un alarde de creatividad y buen gusto. MAIDENFORM, buena conocedora del cuerpo femenino, crea encantos y disimular, si existe la más ligera imperfección. En esta nueva muestra del Salón de Moda, MAIDENFORM ha lanzado una magnífica colección, atrevida, juvenil, de impacto, sin olvidar las clásicas para las que necesitan de una mayor ayuda. He aquí algunos modelos que han atraído poderosamente nuestra atención.

MD 23 febrero 1977/Página 27

Se constituye una Agencia de Publicidad autocrítica

Los miembros de Servicios Generales de Publicidad parten de las bases de que el público no tiene interés por los anuncios y de que el público tiene razón en ello: cuando ve la Televisión, va al cine, escucha la radio o lee una revista o un diario, no lo hace normalmente para enterarse de los anuncios.

En consecuencia es imprescindible, para Servicios Generales de Publicidad, ofrecer en los anuncios lo que el público espera encontrar en cada medio de difusión; espectáculo, acción narrativa, humor o noticia. Saber hacerlo es lo que pretende esta nueva agencia, compuesta por profesionales dedicamos a estos objetivos. Y una particularidad importante: se trata de una agencia sin directivos «staff» ni ejecutivos ni agentes. Sus miembros son exclusivamente técnicos, consagrados a aplicar la creatividad no sólo al mensaje sino a todos los aspectos de una campaña.

Servicios Generales de Publicidad (Córcega nº 299, tel. 217 13 54) cree en la autocrítica de la publicidad y en la urgencia de transformar ésta en una diversión para espectadores, oyentes y lectores, olvidando la clásica, destinada a machacar la vista y los oídos del público con meras incitaciones a la compra de un producto.

**Entre estas dos imágenes,
hay 50 años de Creatividad.**



Como se puede observar los hay quienes nos muestran el plano de su empresa con la sala del grupo creativo o del Brains-toreming. Otros simplemente anuncian la ampliación de su departamento creativo. Algunos se presentan como agencia autocrítica en la que "sus miembros son exclusivamente técnicos, consagrados a a plicar la creatividad, no sólo al mensaje, sino a todos los aspec tos de una campaña", para hacer la publicidad más sibilina. Los hay que se permiten buscar, casi como en el Oeste Americano, "Creativo nº 1 o que todavía esté injustamente en 2º lugar" y para entrar en contacto con estos seres elegidos "piden foto del perfil más creativo". Existen otros que hacen juegos de palabras como el siguiente "Hacemos una comunicación creativa para un marketing competitivo. Y tal vez, como consecuencia, comunicamos competitivamente para un marketing creativo". Incluso los hay que afirman que "no hay inflación en la moda cuando existe creatividad" u otros que nos muestran bellas señoritas en paños menores, para pre sentar una " sugestiva colección de moda íntima en un alarde de creatividad y buen gusto".

De todas formas no son estos hechos los que para nosotros tienen mayor importancia. El lenguaje y la forma delatan con bastante facilidad su interés para que las cosas sigan como están, aunque para ello quierandar la impresión de que cambian. Lo que realmente nos preocupa como pedágogos es esa fuerza de la sociedad occidental, capaz de trazar reglas de conducta, de pensamiento y de acción, que a la larga pueden llevar a la eclosión de la capa cidad creativa del ser humano.

Hemos visto cómo el sistema de vida occidental se ca racteriza fundamentalmente por un fuerte utilitarismo que abarca a todos los niveles de la existencia. El tipo de hombre que promo ciona es el prágmático y competitivo. La lógica del mercado se ha introducido hasta los niveles más profundos del ser humano. Lo im portante bajo esta normativa social es hacer rentables nuestra ac ciones. El éxito y la rentabilidad es lo que mueve la actuación de muchas personas. El mundo de la vida y su productividad ha cedi do ante el mundo de las cosas y su acumulación. El sentimiento de identidad ha sido transmitido a otros lugares distantes del yo in terior. Existe un gran aparato que manipula todo hasta llevar a muchas personas a un total conformismo inoperante. Ante toda esta es-

estructura nos preguntamos: ¿Cómo se puede dar salida a esa necesidad de desarrollo propia de la naturaleza humana? ¿De qué forma afecta ésta a la capacidad de creación?

Si la creatividad de los individuos se manifiesta ante todo por una actitud crítica ante los problemas en particular y la vida en general, a nadie le puede extrañar que el desarrollo de ésta capacidad exige de todos nosotros un considerable esfuerzo. Nuestro sistema socio-cultural está empeñado en conformar a sus gentes a una normativa social, de tal forma que no corran peligro los cimientos sobre los que se asienta. Aunque se pregone lo contrario, no le interesa realmente el verdadero desarrollo de la creatividad, porque el hombre creativo desafía las costumbres, las investiga y si es necesario y puede, las cambia.

Esta posibilidad de cambio es la que se pretende por todos los medios abortar. ¿De qué forma?. Hemos de volver sobre algunas de las principales ideas expuestas, con el fin de identificar dónde se pueden producir, y de hecho se producen, los principales bloqueos de la creatividad. El movimiento hacia la creatividad no puede cobrar impulso hasta que se hayan eliminado los bloqueos. Quizás no está en nuestras manos la posibilidad de eliminarlos, pero cuando se conoce al enemigo, resulta más fácil atacar.

Decíamos con anterioridad que estábamos en la época de lo unidimensional y es quizás de esta realidad de donde surgen los mayores problemas para el desarrollo de la creatividad. El conformismo se ha convertido en ingrediente básico de nuestro sistema y las personas actuamos de determinada forma, simplemente porque las normas sociales así lo mandan. La mayoría de las veces no nos paramos ni siquiera a pensar, si nuestro sistema de vida podría ser de otra forma. Las fuerzas sociales van moldeando poco a poco nuestra vida, y resulta muy difícil apartarse de las normas y cambiar nuestros comportamientos. Cuando una persona o un grupo de éstas se decide a seguir los senderos de su potencial creativo, enseguida se intenta convencerles de su error y se presiona para que depongan su actitud. Si persiste en ella, es posible que se produzca una reacción que cristalice en abandono o marginación. La creación necesita de una fuerte dosis de espontaneidad y coraje. Es más cómo-

do aceptar las pautas de conducta creadas por otros, que crearlas nosotros mismos.

Algunas de estas pautas de conducta merece la pena analizarlas con más detenimiento, porque, de una forma u otra, influyen más directamente en la eclosión de la capacidad creadora.

Por ejemplo el carácter pragmático y utilitario de nuestra sociedad ha cristalizado en un tipo de conducta que nos apremia a que seamos ante todo prácticos y económicos. Este tipo de presión hace que muchas veces introduzcamos rápidamente los juicios, para llegar enseguida a un veredicto focalizado en "bueno" o "malo", "verdadero" o "falso" ... etc. El esfuerzo por contrastar formas distintas, para llegar a la esencia de los fenómenos, no hace acto de presencia. Estos se polarizan en extremos opuestos en lugar de integrar lo mejor de ambos lados. Cuando alguien plantea una idea poco corriente, enseguida escucha "no va a funcionar", "no sirve" "no tenemos presupuesto" En función de estos criterios se matan cantidad de ideas originales, porque existe una cierta prisa en juzgarlas. Ni siquiera se permite un mínimo desarrollo de las mismas. Se lanza enseguida el arma de "Por qué", y se alvida que los problemas también se pueden encarar preguntándose "¿Por qué no?" "¿De que forma podría ...?". El juicio tiene un gran valor, pero cuando se utiliza después de un periodo en el que se ha tratado de encontrar el máximo de ideas posible. El es a la postre quien debe decidir cuales de estas ideas son factibles, progresivas y cuales no. El proceso de creación generalmente es lento y la rapidez, por alcanzar "logros exitosos" suele ser una mala compañera de éste. Claro está, si se parte de criterios economicistas, en la mayoría de los casos será más "útil" tomar lo que otros han hecho que probar y experimentar nosotros. Se venden más fácil las ideas en curso que aquellas que nacen de la imaginación creadora personal. El ambiente socio-cultural no se cansa de repetirnos que lo que interesa es que seamos prácticos. Se nos aconseja repetidamente que "juguemos seguro", que no perdamos el tiempo. "Más vale pájaro en mano, que ciento volando" aunque el primero es té muerto y el resto lleno de vitalidad.

Esta conducta poco a poco va calando en el espíritu de muchas personas, hasta llevarlas en ocasiones a pensar que no merece la pena dar salida a su mundo interior, a sus impulsos, emocio

nes y pensamientos. La curiosidad, innata en el hombre, pierde con el paso del tiempo su fuerza inquisitoria, para caer en brazos de estereotipos en los que se está más cómodo, porque se tiene la sensación de estar sobre algo seguro. Bajo su manto no es preciso cuestionarse grandes problemas. Sólo se trata de ~~persemeñar~~ ^{persemeñar} en una postura pasiva, que nos libre de todas esas situaciones duras y costosas por las que pasa el individuo que tiene la osadía de comportarse espontáneamente y de intentar percibir con valentía la naturaleza real de su existencia. Harlow Antice, ex presidente de General Motors escribía en una ocasión "Este tipo de mentalidad (mente inquisitiva) no está nunca satisfecha con las cosas tal como son. Siempre está buscando la manera de hacer las cosas mejor. Supone que todo puede mejorarse".

Los hechos naturales efectivamente están ahí. Son productos de la naturaleza. Pero el hombre es un ser vivo, no es un espectador indiferente del desarrollo de la naturaleza. El hombre es "actor" de la misma.

Desgraciadamente no siempre se tiene en cuenta esta realidad, y el mito de la objetividad ha llevado a que muchas acciones se dejen sin realizar, a la vez que ha favorecido ese miedo a lo desconocido que se respira en nuestra sociedad. Se ha confundido en muchas ocasiones la aceptación general con la objetividad. Se ha puesto la raíz de la validez objetiva de un hecho en el historicismo y no en una periódica revisión de la misma. Se ha olvidado, en fin, que "en la ciencia no hay 'hechos'; sólo una infinidad de diferencias posibles entre las que se pueden optar" (29). Las informaciones "fácticas", concretizadas en sondeos de opinión, encuestas, y presentadas bajo bases estadísticas, son estu-
pendos colaboradores en la creación de un estado de opinión foráneo al individuo, donde siempre lo conocido tiene más peso que lo desconocido y el emisor de la información más importancia que el propio mensaje: "Lo ha dicho fulano de tal y esto es así".

Mientras se siga pensando al estilo de los que repiten "esto es así y no puede ser de otra manera", la capacidad de creación tiene un campo de acción reducidísimo. Las realidades están ahí, pero existe una forma creativa de llegar a ellas.

Intimamente ligado a este interés por la objetividad de

los hechos, podemos situar la gran fé que nuestra sociedad ha depositado en el razonamiento lógico. En el tomo anterior ya hemos tenido ocasión de mostrar los aspectos más relevantes de éste tipo de capacidad mental. Volvemos a tomar alguna de las ideas expuestas, porque es en este contexto donde creemos que toman pleno sentido. Ahora podemos comprender mejor el porqué y para qué de esta acentuada creencia en el razonamiento lógico.

Todos sabemos que el razonamiento lógico se basa en el principio de identidad y sus correlarios, así como en los principios de no contradicción y de tercero excluido. Es decir, "una misma cosa no puede ser y no ser a la vez lo que es, al mismo tiempo y bajo la misma relación". Hasta aquí estamos de acuerdo pero lo que nos interesa hacer ver es lo que ha ocurrido con estos principios. Y lo que ha sucedido es ni más ni menos que su campo de actuación se ha ampliado a situaciones en las que no existía esa relación de orden próximo. En más de una ocasión tenemos la sensación de que el razonamiento lógico se ha engullido la creatividad y no se ha llegado a asimilar que "la lógica y la creatividad son fundamentalmente opuestas en su principio y estrechamente complementarias" (30). La lógica no puede aceptar ningún tropiezo en su rigor, mientras que el pensamiento creativo no tolera encerrarse en el rigor. Ambas, sin embargo, están involucradas en todo proceso de invención.

¿ Por qué en la práctica habitual no se presentan estrechamente mezcladas y el razonamiento lógico ha tomado el predominio sobre la capacidad de creación?. Son muchos los elementos implicados en la contestación a este interrogante. Tal como señala Alvin L. Simberg (31), creemos que éste es un hecho derivado de una serie de bloqueos culturales, perceptuales y emocionales.

Efectivamente, estamos acostumbrados a ver ciertas situaciones y problemas de una manera determinada y cada vez se nos hace más difícil no hacerlo así. Los antecedentes relativos a los problemas, las antiguas formas de resolverlos y el encadenamiento de ideas automáticas, pesan sobre nuestras conciencias por la gran fuerza de cohesión de que gozan. Nuestra cultura, casi sin darnos cuenta, nos va introduciendo en la rigidez lógica. Los estereotipos, los tics culturales en fin, el control de los

ciudadanos en un ambiente de este tipo resultan más fácil de introducir. Las fuerzas de control ponen la premisa mayor y el resto de seres saca las conclusiones "lógicas" que a aquellas interesa. De manera muy sibilina el concepto filosófico de la lógica ha perdido su real carácter, para poco a poco ir confundándose con la "lógica oficial".

Curiosamente se observa, por otra parte, que la mayoría de los grandes descubrimientos de la humanidad en sus primeros pasos casi siempre han sido tachados de "ilógicos" y a sus descubridores más de una vez se les decía que "habían perdido la razón". Para la lógica y la objetividad oficial la existencia de América o que la tierra girase alrededor del sol, por poner algunos ejemplos, era "ilógico" y no eran objetivos los hombres que promovían estas ideas. La historia de los descubrimientos está plagada de ejemplos de este tipo. Gracias al razonamiento lógico, los seres humanos economizamos cantidad de tiempo y energía, porque no tenemos que considerar nuestras concatenaciones en cada ocasión. Piensese si tuviésemos que inventar, juzgar y decidir la validez de cada pensamiento nuestro. Sería costosísimo. Nuestra sociedad, que ha hecho de la rentabilidad uno de sus máximos objetivos, recibe con los brazos abiertos la economicidad que supone el razonamiento lógico; ¿ Para qué perder el tiempo en "fantasías" y "sueños"? ¿ Para qué buscar nuevos senderos, cuando ya tenemos otros?.

La fuerza de la inercia, el apresuramiento por acometer con prisa la solución de los problemas, el exceso de certidumbre, la atmósfera de ocupación constante y el miedo a lo desconocido y al posible fracaso ha hecho, entre otros motivos, que el hombre no se esfuerce lo suficiente en descubrir lo que está detrás de la superficie, en reconocer el núcleo y la esencia de la realidad de las cosas. Se ha llegado a una concepción estrecha y limitada de la capacidad mental humana, que, bajo nuestro punto de vista, es quizás uno de los bloqueos de la creatividad, más sutil y quizás el más destructivo de los existentes. La idea propiciada por muchos de que la capacidad mental se manifiesta única y exclusivamente en las habilidades necesarias para abarcar y manejar relaciones lógicas, matemáticas y lingüísticas, ha hecho a la larga que se subestime la importancia del talento creativo, y que se

hayan impuesto una serie de hábitos perceptuales que hacen difícil, en muchas ocasiones, la resolución de cantidad de problemas.

Efectivamente nos hemos acostumbrado a ver ciertas situaciones y problemas de una determinada manera y cada vez se nos hace más difícil no hacerlo así. Actividades que originariamente se emprendieran como medio para obtener determinados fines o satisfacciones, a menudo se han convertido en hábitos intrínsecamente gratificadores. La actuación habitual, rutinaria, requieren menos energía y atención que la nueva, mientras que todo aprendizaje de nuevas formas de actuación exige esfuerzo, energía y atención. Una innovación suele suponer de entrada un cambio en la forma habitual de actuar y por tanto una incomodidad que para muchos hay que obviar. La primera reacción ante algo nuevo suele encaminarse más a buscar elementos similares o funcionalmente parecidos que a intentar percibir el problema con espontaneidad, sin inhibiciones y sin posturas predeterminadas.

Generalmente, cuando nos enfrentamos a un problema existe una tendencia general a situarlo en el conjunto de informaciones vinculadas lógicamente con él. Normalmente lo intentamos solucionar con lo que hemos aprendido, con nuestras experiencias ó con las análogas de otras. Esta actitud que puede ser válida a la hora de hacer cosas, no siempre es suficiente cuando queremos cambiarlas. Si no separamos el problema real de las situaciones con la que normalmente se relaciona, se corre el peligro de que el árbol no nos permita ver el bosque. Si no se prodiga la lista de campos paralelos y se aumenta el contingente de informaciones potenciales, entre las que se puede escoger, se corre serio peligro de que el individuo se someta a los prejuicios, preceptos, leyes y valores del sistema social establecido, ya que la presión social se orienta básicamente a la imitación y adaptación, pero casi nunca hacia el cambio.

Resulta paradójico observar que a pesar de que vivimos en una sociedad que se enorgullece de los profundos cambios que en ella se están produciendo, no sólo no se promociona las actitudes que lo hacen posible, sino que incluso la resistencia al cambio es un fenómeno observable en todos los ámbitos.

Es cierto que estamos viviendo en un momento en el que la movilidad es una de las características más definitorias de nuestros días. Basta con echar una mirada retrospectiva en cualquier campo para comprender la profundidad de los cambios acaecidos. No existe prácticamente ámbito que no se haya visto afectado por éstos. Lo que hoy es nuevo, mañana puede ser anticuado.

Sin embargo, aunque el momento actual se caracteriza por la movilidad y complejidad, existe una tendencia muy generalizada a conservar y transmitir. Estamos en la encrucijada de dos ritmos evolutivos; El uniformemente acelerado de los cambios de vida y el relativamente uniforme de los procedimientos de adaptación a esos cambios.

La falta de espontaneidad ante el cambio y el ritmo creciente de éste produce en más de una ocasión una especie de angustia física y psicológica. La inseguridad ante la incertidumbre, inherente a toda situación futura, hace que muchas personas se vuelvan y aferran al pasado y conocido por aquello de que "más vale malo conocido, que bueno por conocer". En base a estos criterios se origina la resistencia a buscar nuevas formas de vida, porque nunca se ha puesto en práctica la capacidad de creación para dar soluciones nuevas y originales a las situaciones cambiantes que se producen.

Muchas veces, sin embargo, los "programas introducidos" en esta especie de robots que somos los hombres de nuestra sociedad, no sirven para las circunstancias nuevas. Las contradicciones no tardan en aparecer, aumenta la despreocupación, los estereotipos se implantan y los casos patológicos aumentan. La frustración y el fracaso es muy fácil que aparezca en el rostro de las personas.

"¿Hacemos educación pensando
que hoy es el último día
del pasado o el primer día
del futuro?"

C.W.TAYLOR

LOS AGENTES DE SOCIALIZACION Y EL PROCESO CREADOR : LA ESCUELAS

En las páginas anteriores hemos intentado mostrar algunos de los aspectos más importantes que determinan el entorno socio-cultural en el que nos movemos y las repercusiones de éstos en el desarrollo de la capacidad de creación. Se puede decir que la exposición realizada se ha centrado en el análisis de unas causas y de unos efectos. Hemos hablado del proceso de socialización en abstracto, que siempre es más difuso y más difícil de identificar. Sin embargo, lo que a nosotros nos interesa no es quedarnos en este plano, sino llegar a un nivel más concreto que nos permita identificar de dónde surgen los principales frenos a la creatividad, para poder eliminarlos o inutilizarlos, en la medida de lo posible. Entre las causas y los efectos existen unos elementos que hacen que aquellos se conviertan en éstos. Son los

que la Psicología social ha dado en llamar agentes de socialización.

De todos ellos nos vamos a fijar predominantemente en la escuela, aunque de una forma rápida dediquemos un espacio a la familia. Las referencias a ésta tiene su origen en la íntima conexión que tiene con la institución escolar más que por un interés en llegar a las últimas implicaciones del tema. Este por sí sólo necesitaría un profundo estudio, así como los demás agentes de socialización. Por ahora declinamos para otra ocasión un tratamiento profundo de éstos y sólo por motivos aclaratorios nos permitimos introducir unas suscintas reflexiones sobre la familia.

La primera etapa de la educación se realiza casi siempre en el núcleo de la familia. Sus influencias son muchas y poderosas, ya que es el periodo en el que la vida humana precisa de más protección y seguridad. Gracias a Freud y a la corriente psicoanalítica hoy existe una conciencia clara de que la naturaleza de las relaciones que el niño ha mantenido con sus progenitores y hermanos, resulta capital de cara a su orientación futura. Ha quedado suficientemente probado que la escuela no tiene una fuerza tan poderosa de modelación, como para permitirse ignorar los primeros años de la vida de un individuo. En todo caso, ambos agentes de transmisión han quedado situados al mismo rango. La familia "fabrica" hijos y en actuación mancomunada con la escuela, los educa, los "adapta" al sistema social establecido. La misión es transmitir las exigencias de la sociedad al muchacho. Al menos, ésta es la concepción más habitual de su papel.

Concretamente la familia cumple esa misión de dos maneras; "Primero, y éste es el factor más importante, por la influencia que el carácter de los padres, tiene en la formación del carácter del niño Además del carácter de los padres, también los métodos de educar a los niños, habituales en una cultura, realizan la función de moldear su carácter en una dirección socialmente deseable....

Los métodos educativos sólo tienen importancia como mecanismo de transmisión, y sólo se les puede comprender correcta-

mente si entendemos primero qué tipos de personalidades son deseables y necesarias en una cultura dada" (32).

En todo el desarrollo anterior hemos ido pergeñando el tipo de personas que nuestra sociedad promociona, así como el grado de desarrollo de las necesidades primarias de la naturaleza humana. Nos interesaba conocerlos, porque de esta forma era más fácil aquilatar hacia qué objetivos se trata de adoptar al educando.

No es cuestión de volver de nuevo sobre los rasgos característicos de nuestra sociedad, pero creemos necesario dejar en el aire una serie de interrogantes en base a aquellos, ¿cómo un ser reprimido puede aceptar y favorecer las actuaciones autónomas, independientes y espontáneas del ser que ha engendrado?. ¿De qué forma una persona alienada puede tratar a su hijo como un ser y no como un objeto?. ¿Hasta qué punto unos padres que no "entienden" su propio yo, que no confían en él, pueden favorecer la confianza de sus hijos en sí mismos?. ¿Si la mayoría de los padres han sido educados en un sistema rígido de pensamiento y represivo en cuanto a la capacidad creadora, podrán escapar de esta pesada losa histórica y no transmitirla a sus hijos?.

Mucho tememos que el balance de respuestas a estos interrogantes deje al descubierto el hecho de que la familia de nuestra sociedad no crea los valores que inculca, sino que simplemente los transmite o lo que es lo mismo que el carácter específico de la familia viene moldeado por las instituciones vigentes y sus exigencias. De todas formas, en este momento no nos atrevemos a dar nuestro "veredicto" y dejamos para otra ocasión un estudio más profundo al respecto. Lo que si nos interesa estudiar es la escuela. Muchas de las cuestiones planteadas con respecto a la familia, son transferibles a esta otra "cadena de transmisión", tal como la han denominado los Illich, Reiner, etc.

¿Cuál es en esencia la misión que nuestra sociedad ha encomendado a la escuela?. ¿Por qué el niño tiene que ir a la escuela?. ¿Es realmente una "cadena de transmisión" del sistema social establecido?. ¿De qué forma actúa?. La escuela, como tal, es una de las más destacadas instituciones de nuestra organiza-

ción social y probablemente el más importante agente de la educación organizada. Como individuos del siglo XX y, sobre todo, como pedagógos, tenemos la obligación de plantearnos seriamente sus objetivos y las concrecciones prácticas de los mismos. Permítanos de todas formas que en éste análisis nos circunscribamos primordialmente a la incidencia de la institución escolar en la capacidad de creación del hombre. La dinámica del trabajo y el gran número de investigaciones realizadas sobre el entorno escolar nos liberan en cierto modo de un estudio amplio al respecto.

Actualmente, la mayoría de la gente admite la escolarización como una costumbre ancestral, y casi nadie se cuestiona por qué se tiene que ir a la escuela. A partir de una cierta época se sabe que hay que mandar los niños a la escuela, se mandan y no se entran en más disquisiciones. Si uno pregunta el por qué se encontrará con una respuesta típica ("hay que formarlos") que salta el plano de la pregunta. A una pregunta sobre existencia o no de esta institución, se responde con una afirmación que ya marca los objetivos que se pretenden de la misma. En la mayoría de los casos, pues, se admite la necesidad de la escuela y que su misión es la de "formar".

Con estas dos aceptaciónesspor delante arrancamos el análisis del papel que juega la escuela en nuestra sociedad y de la función real que ejerce.

Los orígenes más próximos del tipo de escuela que hoy conocemos nos van a ayudar sin duda a perfilar más claramente la misión que ésta ejerce. Hubiese sido interesante llegar hasta los orígenes más remotos, pero las limitaciones inherentes al tipo de trabajo no nos lo permiten.

Arrancamos del siglo XIX, que es al fin y al cabo donde se engendra nuestro entorno del siglo XX y donde surge el tipo de escuela imperante en la actualidad. El nacimiento de burguesía hace añicos el tipo de sociedades estamentales, donde cada individuo ocupaba un status, del que era muy difícil escapar. Mientras el fenómeno social se mantenía en estos términos, la escuela se limitaba a dar un tipo de instrucción que podíamos considerar "desinteresada", en cuanto que no esperaba mejorar su situación

social en función de los estudios. Este esquema escolar, típico de una Edad Medieval o Renacentista, se rompe con la llegada de la revolución burguesa, bajo cuya órbita ideológica, la escuela pasa a tener una función de inicio y facilitación de la promoción social de los individuos, concepción que perdura hasta nuestros días. Los objetivos concretos de éste ente pasan a ser los de impartir los conocimientos necesarios para la lucha por la existencia, fomentar la mejora de la posición social, y, a fin de cuentas, hacer una educación útil para triunfar en la vida. Los programas se hacen cada vez más densos y la instrucción pasa a ser de carácter claramente enciclopédico y utilitario.

Conforme la escuela se va afianzando más como instrumento de promoción social, poco a poco se convierte en un importante instrumento de selección. El objetivo que se persigue no es el de la liberalización y desarrollo de las capacidades morales, intelectuales y culturales de los individuos, sino la formación de los cuadros de mando y de los súbditos o ejecutores de los órdenes de aquellos. Los primeros se encargaran de la organización de los sistemas productivos y del funcionamiento de la sociedad y del Estado, mientras que los otros, lo que deben hacer es estar "atentos" para comprender las instrucciones de aquellos y "recordar" lo que se les ordena.

Al convertirse la escuela en un instrumento de promoción y selección social, las diferentes corrientes económicas y políticas han pretendido ejercitar un control sobre ella, al percatarse del gran papel que desempeña en la formación de la opinión pública y en el de las aspiraciones sociales. La escuela se ha convertido, por lo general, en el lugar en el que la sociedad hace al niño o al muchacho a su imagen y semejanza. En la sociedad de consumo, a pesar de que muchos de sus componentes quieran asignar a la escuela la misión de "formar", en la práctica el papel que ejerce es el de "conformar" al individuo adaptándolo a unas estructuras ya existentes y que a toda costa hay que mantener; Se trata de transmitir literalmente a los niños los "valores" que esta sociedad precisa, guardándose muy bien de introducir lo no previsto en la programación, ya que podría entorpecer el proceso adaptativo" (33). Desde temprana edad se le exige al niño un conformismo derivado de una imposición del "sistema de 'bien y mal',

'correcto e incorrecto', carente de base en su conciencia orgánica de grupo. El niño es incitado a la complicidad mediante artemañías, complicidad en el código de conducta: predominante a su alrededor, código totalmente organizado para ventaja de los padres y la sociedad, cuyo autointerés se disfraza de moralidad. De ésta situación nace un factor de fingimiento que constituye el elemento esencial de la disociación de la conciencia" (34). Son los primeros pasos en la pérdida de espontaneidad, y de identidad social que en muchos casos continua en los años posteriores de su vida, y se extiende a todas las fases de la vida social.

En el análisis del proceso de educación, llevado a cabo por Trignant Burrow, existe un párrafo crucial que describe a la perfección las contradicciones actuales de la institución escolar. Incluso descubre las posibles incongruencias de las hoy llamadas tendencias progresivas de la educación. Lo hemos leído y meditado muchas veces a lo largo de nuestra experiencia y a pesar de su excesiva longitud, nos atrevemos a introducirlo por la riqueza que creemos que encierra. "Extendiéndose a todas las fases de nuestra vida social, este motivo bilateral constituye análogamente el fracaso de las escuelas. Con las calificaciones, el encomio o privilegio y sus opuestos (dependiendo de que el niño 'tenga éxito' o 'fracase', según el juicio de la norma bidimensional de bueno y malo, de encomio y culpa, que constituyen el cuadro arbitrario de su conducta personal), sucede que, a través de una sustitución inconsciente de la función de la personalidad del niño por la imagen de su persona, todo incentivo de las escuelas resulta ulterior y artificial. Las llamadas escuelas liberales de la actualidad no presentan mejor aspecto. A pesar de lo mucho que se habla de métodos adelantados que concederán mayor libertad al niño, esos métodos proporcionan meras imitaciones de la libertad. Pues es libertad en apariencia, no en función. Es simplemente el ideal de libertad contemplando su propia imagen. Así resulta inútil tratar de modificar nuestra situación recurriendo a meros métodos progresivos de educación. La eliminación de normas formales de eficiencia es igualmente ineficaz. Pues lo ulterior está todavía presente. Lo encontramos en la actitud bidimensional que mueve todo el sistema pedagógico con su idea subyacente de preparación. Al parecer, no se comprende que este elemento de lo preparatorio o ulterior es también el criterio de los maestros, por

ser igualmente la base de su propia promoción, tal como es la norma de promoción en el mundo en general. Pero lo preparatorio se basa sobre la ilusión de la imagen personal. Es comentario, premeditado, moralista, y coloca en lugar de la vida misma una impresión mental de la vida. Cuando ofrecemos una imagen de la vida para la cual tratamos de 'preparar' al niño, la base misma de nuestro programa educativo resulta figurativa e incierta. La vida no sabe de imágenes en el sentido personal. La vida es funcionamiento de intereses en actividades constructivas. Las recompensas de tales actividades surgen naturalmente de ellas y consisten en una ganancia común para necesidades diarias en búsquedas diarias comunes. Si se le brinda la oportunidad, el niño aprenderá a construir cosas útiles y hermosas, y su única recompensa será la recompensa natural emergente del valor intrínseco, social y estético, de la obra producida. Cuando las escuelas hayan llegado a ser las plantas productoras de una industria infantil natural, no existirá ya la absurda invención de recompensas ulteriores, tales como las que ahora brindan el estímulo necesario para prestar vitalidad a su monotonía esencial. No será necesario que los maestros estimulen la industria de sus discípulos recurriendo a 'méritos' extraños como paliativo por su propia falta de alegría en la facultad creadora natural de la niñez espontánea"(35).

Desgraciadamente la realidad concreta de nuestras instituciones escolares están por lo general a años luz de estas metas marcadas por Burrow, y lo que es peor, las posibilidades de escapar de ésta situación cada vez se perfilan más difuminadas y lejanas, si no existe un replanteamiento serio.

El papel que se le ha asignado a la escuela de transmitir unos contenidos objetivos, lleva casi siempre implícito una ideología, eco, por lo general de la sociedad en que vive. Concretamente, en la nuestra, los principios imperantes en la sociedad de consumo. No nos podemos engañar con esta realidad. Si antes hemos visto que nuestra sociedad ejerce una serie de bloqueos culturales a la espontaneidad creadora, no es de extrañar que en la escuela ni los objetivos, ni los contenidos o programas, ni las actividades, ni los sistemas de evaluación, ni la organización y ambiente en general, promuevan o al menos respeten la capacidad de creación de los educandos. Al fin y al cabo la escuela no está haciendo más que cumplir con su papel de agente de socialización de ésta concreta sociedad.

Bloqueos escolares al proceso de creación.

Resulta muy frecuente leer y escuchar que el sistema escolar vigente es anticreativo por naturaleza. En realidad sobran argumentos para razonar esta postura y no hace falta ser muy sibilinos, para encontrar cantidad de circunstancias que confirman el poco respeto que la institución escolar tiene con respecto al proceso de creación.

Las actitudes que se han tomado ante este hecho han sido de variado cariz en función de los aspectos que cada corriente considera fundamentales.

Algunos han intentado reformar o arreglar las estructuras educativas existentes y modernizar la práctica pedagógica. En cierto modo pretenden cambiar la sociedad a través y como consecuencia del cambio escolar.

Esta pretensión se hace también manifiesta en otros grupos, pero que cargan más las tintas en los problemas de relación humana en el seno de las instituciones educativas que en la metodología didáctica.

Con un carácter opuesto a estas tendencias se descubre también la inclinación a querer agotar los problemas de la escuela y la educación con el conocimiento de la función social que la escuela y la educación cumplen en nuestra sociedad.

Finalmente es necesario reseñar la tendencia que promueven todos aquellos que son partidarios de "desinstitucionalizar" la educación y de "desescolarizar" la sociedad. Sus alternativas de acción son las que, hoy por hoy, gozan de menos incidencia en los movimientos educativos.

Detenidos en los móviles, soluciones y personajes que configuran cada una de estas corrientes, nos llevaría a un estudio interesante y clasificador, que requiere por sí sólo una meditación extensa y profunda, que salta por encima de los objetivos que nos hemos fijado en esta investigación. De todas formas nos permitimos aconsejar, al menos, un par de lúcidos estudios

realizados al respecto. Nos referimos a la obra dirigida por E. Faure (36) y al estudio reciente de S. Palacios (37).

Estos y otros trabajos descubren una serie de aspectos comunes que nos pueden ayudar a descubrir de qué forma el sistema educativo-escólar fomenta una serie de situaciones anticreativas que nos pueden ayudar a comprender porqué todo niño es creativo, pero los adultos podemos serlo.

Los grandes pivotes sobre los que se asienta la programación escolar están imbuidos ciertamente de un carácter anticreativo, que hace muy difícil el desarrollo integral de la personalidad.

(a) OBJETIVOS

En el tomo anterior nos hemos planteado teórica y experimentalmente, la relación entre creatividad e inteligencia, no por motivos puramente disquisitivos, sino por razones más profundas, cuya explicación probablemente comprendamos ahora.

En el sistema escolar vigente existe una notable coincidencia en el desarrollo del pensamiento convergente, cuando se concretizan los objetivos a desarrollar durante un periodo de tiempo. No vendrá mal lo que dice Fustier al respecto, para caer en la cuenta de lo que realmente nos solemos fijar como metas de nuestro trabajo: "La convergencia es la aptitud del espíritu para integrarse en el mundo que está hecho, para sacar el mejor partido de un aprendizaje. El alumno repite fielmente las lecciones recibidas del maestro, utiliza para la resolución de los problemas planteados todos los recursos de la lógica y encuentra directamente la respuesta, que en el contexto actual parece estar contenida en la pregunta. El convergente tiene un campo de conciencia estrecho, es un experto en un tema, rápido, seguro, fiel, dotado de una gran memoria y de una sólida capacidad de razonamiento, querido por sus maestros y empujado por ellos a los primeros puestos de la sociedad el convergente no es un creador, es un conservador" (38).

No es cuestión de volver de nuevo a un comentario por me

norizado al respecto, tal como se ha hecho en el tomo anterior. La cita de Fustier nos resume en cierto modo todo ese mundo que ronda en torno a las aptitudes intelectuales, que son las que normalmente se tienen en cuenta. Investigaciones como la de Getzels y Jackson (39) y Wallach y Kogan (40), por citar algunos de los más sobresalientes, han estudiado a fondo ésta problemática sin que por eso se puedan pasar por alto otros trabajos como los recogidos en el tomo anterior en el capítulo de "Estado de las investigaciones". Pero ahora, quizás, lo que más nos interesa es ver cómo se concretiza este espíritu en la práctica escolar.

Si revisamos los objetivos mas frecuentes que se marca la escuela, nos encontramos con una serie de términos que por si solos son bastante expresivos:

"Conocimiento, comprensión, certeza, verdad, afirmación, cálculo, precisión, análisis, rigor, lógica, clasificación. Modelo, principio general, regla que hay que observar, demostración, procedimiento.

Todas estas cualidades podrían servir para definir lo que llamamos el hombre racional (¡quizá sea el "homo sapiens"!). Pero estas cualidades no son las únicas que se pueden esperar del hombre y la educación tradicional deja en la oscuridad e incluso atrofiadas cierto número de cualidades que no son menos importantes para el control de la existencia" (41).

Como se ve no hay lugar para la imaginación ni para ninguna de sus cualidades más típicas. Sirva como ejemplo de esta realidad la experiencia de E. Tomance (42), sobre las aptitudes mentales que un grupo de profesores consideraba más importantes en la formación de sus alumnos:

TABLA I

APTITUDES MENTALES MAS IMPORTANTES PARA LOS PROFESORES INVESTIGADO

Tipo de Aptitudes	E. Primaria	E. Media	Total
Cognoscitivas	76.7	65.9	70.7 %
Pens. convergente	16.5	20.5	18.7
Mnemónicas	5.4	5.2	5.3
Evaluación	0.5	6.1	3.6
Pens. divergente	0.9	2.3	1.7

A la cadena de montaje de nuestra sociedad parece no interesarle tanto el hombre creativo, como el repetitivo. De las primeras cosas que aprendemos en la escuela es a estar callados, a hacer lo que se nos manda, a dejarnos transformar según una reglamentación foránea a nosotros, a aprender una serie de cosas que no hemos escogido, a ceder nuestra autonomía del tiempo, del trabajo y del ocio a otras personas.

Esa frase tan repetida en nuestras aulas de que " A la escuela se viene a aprender", es probablemente el resumen más claro y conciso de los objetivos del sistema escolar vigente. Se parte de la concepción de que el muchacho que llega a la escuela no posee la información necesaria para andar por la vida. Sólo el adulto -el profesor- tiene en sus manos la información cultural o científica necesaria. Lo que el alumno debe hacer es es tar atento a esa información que se le pfrece y memorizar los conocimientos que se le imparten. Si obedece a la autoridad, el protagonista y juez del sistema -maestro- le recompensará con u nas buenas notas que adornaran su curriculum escolar. El educando es el sujeto pasivo de la relación educativa y de la informativa.

En el fondo lo que se pretende es derivar toda la acción escolar hacia procesos algorítmicos. Es decir, hacia esa serie de procesos racionales totalmente programados con anterioridad. Se concibe la capacidad mental totalmente estructurada en compartimentos estancos , cada uno de los cuales tiene una

cerradura secreta y una llave que hace posible su abertura. La calidad de una escuela viene definida más en función de las llaves que dona que de los procesos heurísticos que promueve. Si bien es cierto que los procesos algorítmicos juegan un papel importante cuando nos enfrentamos con situaciones definidas y conocidas, no es menos cierto que muchos de los escolares de hoy pasaran más de la mitad de sus vidas en el mundo desconocido del siglo XXI.

Estamos viviendo en un momento en que la movilidad y complejidad son las características que mejor definen nuestros días. Nos encontramos en la encrucijada de dos ritmos evolutivos: el uniformemente acelerado de los cambios de vida y el relativamente uniforme de los procedimientos de adaptación a esos cambios.

"Nuestros jóvenes tienen que aprender a vivir en un universo convertido en extrañamente cambiante. No están preparados, y ésta es una de las razones de su malestar. La aceleración de la Historia, de la que los hombres maduros son conscientes al comparar su juventud y su madurez, se manifiesta en ellos en forma de inquietud. Se dan cuenta de que el porvenir está lleno de riesgos. Nada está verdaderamente garantizado, y de ahí ese deseo de poseer en seguida las cosas que quieren a toda costa. Las largas paciencias, las esperas laboriosas y la puesta en reserva de los conocimientos o de las economías adquieren el aspecto de apuestas sumamente aleatorias. La prudencia, que jamás ha sido muy seductora, deja ahora de parecer razonable. Se teme que sea engañosa. Produce irritación, una preparación demasiado larga para carreras que tal vez no existan cuando se pretenda ejercerlas, o bien que exijan aptitudes del todo distintas de las que se están adquiriendo. También, a pesar de los apoyos y facilidades que la juventud de comienzos de siglo no conoció, la actual está acaso más turbada que la de ayer. Es a la vez -y ambos términos no se oponen más que en apariencia- menos previsora y más indiferente. Cuando la previsión se hace difícil, aumenta la despreocupación" (43).

Los signos que patentizan esta situación de cambio son muchos y claros, por lo que no se pueden pasar por alto y tomar la actitud del avestruz.

(b) CONTENIDOS

"Debería ser obvio - dice E. Torrance - que es imposible preparar a los niños que hoy van a nuestras escuelas para todas las exigencias que el futuro les va a plantear, para todos los cambios que van a tener que vivir. Sería completamente absurdo pensar que podemos impartir a nuestros alumnos el conocimiento de todos los datos y de todas las habilidades que van a necesitar. Simplemente poque, entre otras razones, no existe ni la información, ni las destrezas para ello" (44). Sin embargo, a pesar de ser este un hecho tan real como la vida misma, en general el sistema escolar imperan te no se ha hecho eco de este fenómeno. Se intenta informar sobre todo, para que el educando sea capaz de enfrentarse a todo.

Estas dos últimas décadas son un buen ejemplo de éste interés por dar llaves para todas las puertas. Cuanto menor es la consideración social con respecto al sistema escolar, más asignaturas habrá que superar. La F. Profesional por ejemplo, llega a tener en nuestro país, en determinados cursos, hasta más de una docena de asignaturas. La necesidad de hacer frente a cantidades caóticamente crecientes de conocimientos, la recomendaciones de los especialistas en las diferentes materias del programa y una revalorización de la teoría del aprendizaje han concurrido a hacer posible esta circuntancia.

Hay, incluso, quienes siguen defendiendo que todos los conocimientos que se aprenden en la escuela son válidos en la vida y, por lo tanto, el introducirlos en la mente del niño es una tarea típicamente escolar y beneficiosa para aquel. Si dudábamos que ésto pudiera ser cierto en épocas pasadas, en tanto que la escuela era considerada exclusivamente como la única fuente de cultura, aún lo dudamos más en los momentos actuales.

Estudios relativamente recientes sobre la proporción de conocimientos que un niño adquiere en la escuela, comparándolos con los que suministran otros agentes de socialización, han dejado claso el error de los defensores de esta postura. En un país industrializado el ochenta por cien de las informaciones que reciben los niños de doce a quince años de edad provienen de fuentes ajenas a la escuela, en tanto que ésta les proporciona un ochenta por ciento de informa-

ciones inútiles. Aunque no disponemos de datos referidos a niños más pequeños, estamos convencidos de que el tanto por ciento obtenido sería muy similar al anterior. La formación del hombre ha rebasado el ámbito puramente escolar, para desplazarse a toda la realidad social del hombre.

Sin embargo, no nos parece que el interés por la cantidad de materias sea lo más grave del fenómeno. A la creatividad, más que el número le afecta el tipo de contenidos y la forma como se imparte.

El atiborramiento de contenidos, que hemos sufrido y siguen padeciendo nuestros escolares, responde básicamente a ese carácter de inicio y facilitación de la promoción social, de los individuos que en los últimos siglos acompaña a la institución escolar. Se pretende hacer una educación útil para triunfar en la vida, por lo que no sólo se han de impartir muchos contenidos, sino que además éstos han de servir. Para muchos -padres y profesores- lo importante es que el niño domine aquellos conocimientos que se desarrollan en las asignaturas "importantes" (matemáticas, lenguaje,). De los demás hay que tener ideas, porque dan un "baño cultural" a la persona, pero existe conciencia clara de que "no sirven para dar de comer". Los contenidos-recetas son los que se cotizan en el mercado escolar. Enciclopedismo y utilitarismo son, pues, los dos ejes definitivos de la escuela rentable.

Bajo este prisma de vista no es de extrañar que los conocimientos se consideren como algo definitivo y estático y no como el final de un largo esfuerzo y el comienzo de otro.

El alumno exige un experto en el tema (profesor), y un apoyo (el libro) que le den los conocimientos "ordenados", "sintetizados" y a poder ser "masticados". La realidad, compleja por naturaleza, se aprehende amorz^{da}ada y atomizada. Todo es así más fácil y rápido. Además cuando uno se "ha aprendido la lección", goza de la sensación de dominio de algo externo a él, de haber llegado al final del camino. Ya se puede sentar a descansar: "me sé la lección", "ya lo se todo"....

El profesor, por otra parte, se queda agusto cuando con-

sigue ordenar la realidad, introducirla en los alumnos a base de conceptos estructurados y clasificados. Juega con interés el papel de programador del alumno-ordenador. Mete en él conceptos o informaciones, la máquina los almacena -a veces sin ninguna relación conceptual- y se espera que haga uso de ellos cuando la necesidad lo requiera. El papel de educando queda reducido a comprender las condiciones y posibilidades establecidas. Cuando se "sabe" el tema de la R. Francesa o soluciona una ecuación de primer grado, ha aprendido algo que no le distingue en absoluto del compañero de al lado.

"Esta puesta en orden desemboca al final en una especie de esquizoidia, es decir, la ruptura de las relaciones afectivas normales con lo real, la pérdida del contacto vital con el mundo. El 'sistema de la realidad' se sustituye por la misma realidad, ya que es una de las contradicciones de nuestro sistema de conocimiento el permitirnos alcanzar lo real sólo a través de conceptos, mientras que estos conceptos están progresivamente condenados a dejar escapar lo real, al cual ya no corresponden. Y el alumno, perfectamente docil no tiene más alternativa que poder permanecer en el sistema o hacerse profesor

Los programas escolares engendran esquizofrenia. Se basan no ya en la adaptación a la realidad, sino en la imposición de cierto número de "sistemas explicativos" de la realidad (que en el lenguaje corriente se llaman disciplinas: física, gramática, cálculo, lógica) y terminan por sustituir la realidad o por originar una aprensión amordazada y atomizada. La realidad es continua, pero las disciplinas son discontinuas" (45).

(c) ACTIVIDADES

Las actividades más frecuentes en este entorno son el fiel reflejo de los objetivos que se marca la escuela, como era de esperar. Tienen poco de vitales en cuanto no se suele permitir al educando aventurarse y explorar, averiguar y expresar, descubrir y probar por sí mismo. Se convierten más en sistemas de adiestramiento que en actividades de desarrollo humano. Fomentan más la pasividad y la rutina que la acción creadora.

Si uno de los objetivos más claros de este agente es proporcionar conocimientos a los individuos, a los cuales se les considera como meros receptores, no nos debe extrañar que las actividades no se programen de cara al desarrollo interior y a crear una actitud activa ante el mundo. A todos los alumnos se les asigna el mismo tipo de trabajo y se imponen tareas específicas e iguales para todos. El profesor demuestra detalladamente como se resuelven los problemas y para comprobar el grado de receptividad de sus alumnos les propone la resolución de problemas similares.

La mayoría de las actividades se mueven dentro del campo de "nacionismo" que teóricamente se desecha, pero que en la práctica se utiliza. Son varios los estudios que demuestran que el 90% de las actividades que proponen los maestros apuntan a la reproducción de la información de los libros o de la presentada por el maestro mismo. (Sanders (46), Torrance y Hansen (47), Boesen (48)). La curiosidad innata en todo infante, se reprime sistemáticamente e incluso se aborta. A pesar de que los maestros reconozcan la necesidad de hacer preguntas e inquirir sobre el mundo que le rodea, estudios como los de Torrance y Copta (49), sobre una gran muestra de alumnos de 4º grado, indican que un 43% de ellos temían hacer preguntas.

(d) EVALUACION

La palabra examen se ha destruido del argot escolar para verse sustituida por la del término de evaluación. En teoría existe una notable distancia entre ambos conceptos, pero en la práctica evaluación es igual a exámenes. Es el arma que utiliza la escuela para comprobar el grado de acumulación de información, más que el desarrollo personal del alumno con logros y fracasos, aciertos y errores. Es el "juez" que condena a seguir o no la acumulación de conocimientos, pero que no da al "reo" medidas terapéuticas para solucionar las deficiencias "probadas". Se le "condena" con el eufemismo de un tiempo de "recuperación", que aunque se quiera suavizar la expresión, no es otra cosa que "estudia por tu cuenta y nos veremos en el próximo examen".

Siempre que nos planteamos esta cuestión nos viene a la memoria la sarcástica descripción, que recoge Beaudot: "Un psicólogo

go americano compara a los alumnos con pequeñas cajas oscuras con una entrada y una salida. La entrada es alimentada por el maestro que comprueba a la salida si se encuentra lo que él había introducido. El maestro mide entonces la diferencia; si esta es grande, no ha funcionado bien la pequeña caja; si la diferencia es pequeña, la cajita recibe una recompensa. De todas formas, el maestro nunca espera obtener a la salida más de lo que él ha introducido a la entrada. El mismo se extrañaría si esto ocurriese. La nota 20/20 no existe." (50). Este ejemplo cibernético es perfectamente defendible, cuando no se tiene en cuenta para nada la capacidad de creación, cuando el sistema educativo es pasivo, basado en la certeza y autoridad, cuando la realidad se ha metido en unas fichas estáticas e inamovibles. El pequeño ordenador no tiene que inventar nada, ni puede, a lo sumo transformar lo que se le dice en un dato.

En el proceso de evaluación es donde más claramente se concreta el utilitarismo del sistema escolar, la selección que se le encomienda y el control que las corrientes económicas y políticas ejercen sobre él. Mediante él se comprueba si los alumnos han adquirido lo que el adulto considera conocimientos principales para andar por la vida. Se separan los "listos" de los "tontos", a los primeros se les orienta en las cualidades del mando y al resto para que acepten el papel de subditos o ejecutores de las órdenes de aquellos. La concreción de este sistema se refleja en una nota "Aprobado" o "Suspenso" que corresponde al código organizado de los adultos de bueno y malo, correcto e incorrecto.

(e) EL MAESTRO

Su figura no se suele considerar como parte fundamental del sistema de programación escolar vigente, pero ésta, hoy día, no se llega a concretizar sin la presencia de aquél. Es una minúscula pieza de todo el engranaje social, pero, cuando se encierra con sus alumnos en el aula, se convierte en el gigante de la actividad. En muchas ocasiones se le asigna una posición social pauperima ("más hombre que un maestro escuela"), pero se espera de él que promueva socialmente a quienes, incluso, le asignan esa categoría. Los estados organizados les temen menos que al resto de la clase obrera y sin embargo con una acción comprometida y conjunta podrían hacer tambalear los resortes básicos de nuestra cultura, e

incluso la vida misma de los estados. El maestro, en su paradójica situación, es clave en el nacimiento y desarrollo de la escuela, lo cual no nos permite afirmar, como lo han hecho otras personas, que el éxito y fracaso de la escuela depende de él exclusivamente. En esta institución está implicada toda la sociedad, aunque hay que reconocer la importancia del papel del maestro en el mantenimiento o evolución de la estructura escolar.

En principio, podríamos decir que es el maestro el que rige la escuela, en tanto que el sistema imperante en ésta depende de él. Pero todos sabemos que es cierto hasta cierto punto. El maestro cuenta con una serie de condicionamientos que se extienden desde la educación que él ha recibido hasta la legislación vigente.

No obstante, el maestro cuenta en su actuación con una serie de posibilidades que pueden decantarse hacia el desarrollo de la creatividad o hacia la eclosión de la imaginación creadora y en este sentido hacemos las apreciaciones siguientes.

El panorama más común con respecto a esta cierta autonomía, de que dispone el maestro, no es ni mucho menos halagüeño. El estamento jerárquico de la sociedad se ha traspasado a la escuela y el maestro desarrolla un cometido acorde a esta realidad. Quizás sea muy duro admitir posturas como las de Read (51), pero nadie debería hacerse el sordo ante su denuncia. El asimila la profesión del maestro a la de comandante de un ejército de niños, cuya misión consiste en dirigir y guiar a éstos por el camino que él considera adecuado. El manda y los niños obedecen. Freinet a lo largo de su obra viene a decir lo mismo pero de forma menos hiriente, por lo que es más fácil admitir su postura como más realista que la de Read. El viene a decir que el maestro adquiere muy deprisa e irremediablemente un espíritu de autócrata que cree crear la vida y dirigir el mundo con su varita mágica manejando términos abstractos, utilizando manuales escolares, dando lecciones doctas, corrigiendo faltas, castigando o recompensando etc. En nuestra experiencia docente nos hemos encontrado con docentes de todos los colores, azules, rojos, blancos ... etc., pero hay algo que suele ser común a todos y es que consciente o inconscientemente intentamos apoderarnos de nuestros alumnos. Frente al alumno generalmente todos so

mos autoritarios. El oficio nos impone más o menos el "complejo de Catón".

El maestro se suele aproximar al educando como portador de valores fijos. El es el poseedor de la información cultural o científica. El es el recopilador, sistematizador y actualizador de los conocimientos. El es el transmisor de la información. El es el detentador de la autoridad y el protagonista y juez del control de adquisición de conocimientos. "Representa el cosmos establecido de la historia, contra este elemento -el alumno- recién nacido del caos. Se trata, sin duda de una relación que se presta fácilmente a los abusos, degenerando en una explotación de la voluntad del poder individual, en la tiranía del maestro común" (52)

Estos rasgos y otros muchos que podríamos añadir, en el fondo no hacen más que descubrirnos que el sistema educativo-escolar se ha quedado anquilosado en una postura cerrada a los principales logros humanos, que se han podido conseguir en los últimos tiempos.

Sigue obsesionado con transmitir casi única y exclusivamente conocimientos, cuando muchos de ellos no van a servir al educando, aparte de la ineficacia demostrada en algunos de ellos.

La educación de la personalidad del individuo ha sido relegada a un pobre lugar, cuando no se han favorecido actitudes competitivas e individualistas, alejados totalmente de un desarrollo progresivo.

Existe un divorcio claro entre escuela y vida, cuando la formación del hombre ha rebasado el ámbito de lo puramente escolar. Incluso el intento de preparar a los alumnos para la vida ha fallado estrepitosamente, porque se ha desconectado de la realidad y se ha encerrado en sí misma.

A pesar de que se dice que la escuela es neutral, esto es un mito en cuanto que está implicada profundamente en la conservación del statu quo y en el mantenimiento de las estructuras y jerar

quías establecidas. El estamento jerárquico de la sociedad se ha traspasado a la escuela y el maestro desarrolla un cometido acorde a esta realidad.

"Hay hombres que ven las cosas
como son y dicen:

¿Por qué?

Yo sueño con cosas que nunca
han existido y digo:

¿Por qué no?"

R.F.KENNEDY

S E G U N D A P A R T E

PRÓCESO DE CREACION BASE DEL DESARROLLO EDUCACIONAL

Si algo nos ha quedado claro a lo largo del análisis de nuestra sociedad y del proceso educativo-escolar es el hecho de que la lucha por una concepción progresiva de éste es inseparable de la lucha por una sociedad menos alienante y más creadora. Somos conscientes que "la idea de una educación dentro de la sociedad existente para una sociedad futura mejor es una contradicción, pero una contradicción que es preciso resolver: si ha de darse el progreso" (53).

No pretendemos hacer de francotiradores solitarios, ni presentar en estas líneas un completo desarrollo, al estilo de un tratado de pedagogía, de lo que debe ser el proceso educativo-escolar. Somos conscientes de nuestras deficiencias, a la vez que nos

nos cansaremos de repetir que ésta es tarea de toda la sociedad y, sobre todo, de los comprometidos con el fenómeno escolar. El estudio, la investigación y la experimentación conjuntas son imprescindibles en la resolución de las contradicciones en las que nos movemos. El cambio es posible, pero no es fácil. Como dice H. I. Schiller "Existe una urgente necesidad de esfuerzos creativos encaminados a superar, o por lo menos a equilibrar, este sistema general de pasividad. Un enfoque imaginativo puede promover la participación y la sensibilidad, pero es poco realista esperar que la economía empresarial aliente semejantes esfuerzos". (54).

Sea como fuere, consideramos necesario abordar la contradicción de la que habla H. Marcusse desde una perspectiva integradora de los que nos han precedido en este mismo intento.

Nuestro análisis, que modestamente pretende ser multidireccional e integrador, toma el cariz de una apretada síntesis, que viene a ser algo así como una página abierta con muchos puntos sus pensivos a llenar. Esperamos que entre todos los comprometidos con el hecho educativo aumentemos el número de páginas, concretizamos el espíritu y logremos que el hombre sea más hombre.

Sólo por razones de síntesis nos permitimos compartimentar nuestra exposición en unos principios, en el estudio de las estructuras docentes y en el de los planteamientos metodológicos. Los primeros vienen a recoger el marco general en el que nos desenvolvemos. Los planteamientos estructurales sitúan el fenómeno educativo en términos más concretos, mientras que en la última parte nos referimos a la metodología a seguir en la práctica de acuerdo con nuestra concepción de la educación. Sin embargo, hemos de confesar desde el principio que concebimos la educación como un todo que es ta en todo "con múltiples ramificaciones y que si algo le caracteriza es su complejidad interna y su interdependencia con el fenómeno social".

I PRINCIPIOS

Quizás la mejor síntesis que se pueda hacer de nuestra concepción sobre el proceso educativo la haya hecho Paulo Freire cuando, en contraste con lo que él llama "educación-asistencializada", presenta su concepción sobre la "educación-crítica". Escribe él "la primera en la medida en que sirve a la dominación, inhibe a la creatividad y, a pesar de que no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse del mundo, la "domesticada", niega a los hombres su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirviendo a la liberación, se funda en la creatividad y estimula la reflexión y acción verdadera de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse fuera de la búsqueda y transformación creadora" (55).

Educar es "educere"="sacar fuera" todo el potencial creador que acompaña al ser humano. En este sentido, la tarea fundamental de la educación es la de inducir posibilidades, abrir interrogantes, presentar alternativas. El proceso de educación no puede quedar reducido a unas etapas, ni a unos pocos campos de la personalidad humana. Abarca toda la vida del individuo y a toda su personalidad. Comprende a todo el hombre y a todo hombre.

La educación es un proceso de "autorrealización", cuyo significado se concreta en la aplicación a la realidad de todo el potencial que el individuo posee. "Lo que un hombre puede ser -escribe Maslow- esta obligado a llegar a serlo". En términos rogerianos diríamos que la educación ayuda a adquirir la "libertad y seguridad psicológicas" necesarias para la creatividad y a transformar en energía real, la energía potencial. Y no nos circunscribimos sólo a las transformaciones de energía que son habituales, reductoras de tensión, repetitivas, sino también a las organizadoras de tensión, progresivas y orientadas al desarrollo.

Situamos, por tanto, el proceso de educación en la esencia misma de la naturaleza humana, en lo más profundo del conflicto básico entre las fuerzas defensivas y las tendencias del desarrollo. Como escribe E. Faure, "por un lado, esta la busca de co-

bijo, por otro, la aceptación y el gusto del riesgo, Para cada una de estas dos actitudes en contraste, hay que pagar un precio. Es indudable que el precio de la creatividad resulta incomparablemente mayor, puesto que es preciso consagrar a ella todas las capacidades del ser, mientras que el precio de la seguridad es el precio relativamente módico de la disciplina No se trata tampoco de negar el papel de las disciplinas y rehusar reglas; pero las disciplinas y reglas que a la larga concretan mejor con la invección son las que el individuo ha elaborado para su propio uso..

La educación está llamada a devenir, cada vez más, a una empresa que trate de liberar todas las potencialidades creadoras de conciencia humana ... El hombre se realiza en y por su creación. Sus facultades creadoras figuran a la vez entre las más susceptibles del cultivo, las más capaces de desarrollo y de superación y las más vulnerables, las más susceptibles de retroceso y de involución" (56).

El desarrollo de las capacidades del pensamiento creador está implicado, por tanto, en la misma entraña del logro de los objetivos educativos. Pero debe quedar claro que no nos estamos refiriendo a una especialización en creatividad, al estilo de los "técnicos creativos" que requieren las empresas de publicidad, marketing, etc. Nos referimos a un sistema de educación equilibrado en el que damos la máxima importancia al desarrollo total del individuo. Su forma de pensar, sus sentimientos y su capacidad perceptiva deben desarrollarse de forma análoga, de tal forma que no sólo su mente, sino también sus sentimientos y sentidos mantengan una armoniosa relación con el mundo exterior y consigo mismo. El objetivo principal de la educación es, pues, despertar en el individuo todo lo que pueda servir para su desarrollo, inducir posibilidades, seguir las sendas del interés espontáneo y de la curiosidad natural, que originariamente se da en toda persona. De esta forma, la personalidad humana resulta más viva, más dinámica y más comprometida socialmente. Incluso, bajo condiciones externas constantes y en ausencia de estímulos externos el organismo humano no es un sistema pasivo, sino básicamente activo. Lo esencial de él es la actividad interna más que la reacción a los estímulos, lo que supone implícitamente una nueva orientación práctica.

"Desgraciadamente, -como dice Guilford- la educación ha estado dominada durante demasiado tiempo por la teoría del aprendizaje, basada en el modelo estímulo-respuesta de Thorndike, Hull y Skinner. Los seres humanos, a fin de cuentas, no somos ratas (salvo escasas excepciones) ni palomas (salvo excepciones similares). Hagamos uso pleno de los cerebros humanos que se han puesto en nuestras manos. Apliquemos una psicología que reconozca en toda su amplitud la gama de cualidades intelectuales propias de nuestra especie. Tenemos que explotar de una manera más integral nuestra más preciosa riqueza nacional, a saber, las capacidades intelectuales de nuestro pueblo, incluidas sus posibilidades de creación" (57).

En nuestro sistema actual de educación encontramos que casi todo está orientado al aprendizaje, lo que en muchos casos significa nada más que la adquisición de conocimientos. Se confunde muy frecuentemente "educación" con "enseñanza" con toda la carga de "conducción" que va aparejando a este último término. Enseñar es "docere"=conducir. El docente muestra algo al discente para que este lo aprenda. Como acción pedagógica implica aprendizaje.

De todas formas, incluso en la enseñanza y en el aprendizaje la experiencia vital que nos toca vivir nos obliga a replantearnos seriamente el tema desde una perspectiva creadora:

- Un individuo no puede predecir con exactitud que tipo de conocimientos va a necesitar dentro de cinco o diez años para hacer frente a los problemas que se le pueden presentar. El vertiginoso ritmo con el que se producen los cambios en nuestra sociedad se lo impide. Lo que si puede hacer es desarrollar actitudes y aptitudes que le ayudaran en todo caso a afrontar los problemas.
- Así como se enseña conocimientos de tipo general y específico, se llena las mentes de hechos y se convierte a los docentes en enciclopedias científicas, se puede enseñar cómo adquirir una mayor capacidad mental para entender mejor, para pensar mejor y para crear mejor.

- Si se conduce a las gentes según las reglas del pensamiento lógico, también se les puede mostrar la producción de pensamientos nuevos. Si de una manera, que podríamos llamar espontánea, éstos se producen ¿qué no podría lograrse con un sistema dirigido, consciente y sostenido hacia este propósito?.
- Si habitualmente se destaca la prioridad de lo conocido y seguro, también se puede conducir a individuo a que afronte valientemente lo desconocido e inseguro. A que acepte el riesgo de equivocarse y ser equivocado, de descubrir y ser descubierta y de volver a encontrar las grandes alegrías de la existencia.
- El individuo que se convierte, con bastante frecuencia, en prisionero de sus conocimientos y convicciones, también se puede convertir en amo de los mismos, descubrir hechos por sí mismo, provocar fenómenos, analizarlos y proseguir sus reflexiones con autonomía.
- Así como habitualmente se ve y no se mira y observa, se oye y no se escucha, se tiene un entorno, pero no se le siente y saborea, podemos conseguir que los sentidos se relacionen habitual y armónicamente con el mundo externo.

Es decir, se puede conducir al individuo a que desarrolle un pensamiento personal e independiente, a que busque sus propias soluciones, a que genere ideas originales, a que contemple los problemas de forma penetrante, a que vea las implicaciones de los hechos o acontecimientos cruciales, para que logre su propio perfeccionamiento y desarrollo. Se puede "enseñar a pescar" y no reducir la tarea del docente a "dar peces". Al enseñar y al educar es imprescindible el más absoluto respeto hacia la personalidad del individuo. Es éste el que ha de lograr su propio perfeccionamiento y el desarrollo de su potencial creador.

La educación no se puede concebir, por tanto, al margen de los intereses espontáneos del individuo, sino que ha de tender a potenciar su actividad, libertad y autonomía. Los intereses y

necesidades del individuo son las que han de mover el proceso de educación. Se ha de centrar en torno a él, y el aprendizaje ha de hacerse, igual que en la vida de la humanidad, mediante la solución de los problemas, y no mediante la transmisión más o menos feliz, de conocimientos, hábitos y actitudes. A andar se aprende andando, a comer se aprende comiendoy a identificarse con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea se llega ejercitando nuestro yo. Todo conocimiento no adquirido por experiencia, no es más que erudicción vana, inútil y fugaz. Todo "valor", inculcado, fuera de la justificación que le presta la solución de problemas, es un valor superficial, no susceptible de ser interpretado y utilizado en la vida misma. Con esto no negamos la necesidad de elevarnos hasta principios abstractos y generales, sino que decimos que estos principios no son más que resultados, síntesis y resúmenes sucesivos que facilitan nuevas experiencias y son susceptibles de ser modificadas en el curso de nuestras experiencias.

En este sentido el papel del docente con respecto al discente ha de dejar de ser una relación de poder-sumisión, para circunscribirse primordialmente a un papel cercano al de "comadrona", siguiendo la idea de la mayentica socrática. La frase, que se repite frecuentemente en los ambientes educativos de que "no hay cosa más difícil de enseñar a uno que no quiere aprender", recoge inconscientemente y hasta cierto punto el espíritu budista de que ninguna persona puede salvar a otra y de que cada individuo ha de salvarse a sí mismo. Esta concepción no se puede confundir, sin embargo, con esa visión egoísta que se recoge en el dicho español de que "cada uno ha de sacarse las castañas del fuego". Se trata más bien de especificar que nadie puede enseñar a otro directamente y que la educación debe seguir siendo un proceso de autoeducación. El crecimiento que implica la formación de la personalidad sólo se presenta como resultado de lo que el individuo hace el mismo y por sí mismo. El docente sólo puede proporcionar su presencia, su apertura y simpatía, entendiendo por esta su comunidad de sentimientos ($\sigma\mu\mu\pi\acute{\alpha}\theta\epsilon\iota\alpha$ = padecer) su conformidad, inclinación o analogía con respecto a los afectos o sentimientos del discente.

En este sentido nos situamos en una posición integradora, pero no ecléctica, de las aportaciones de la Escuela Nueva (Rousse

au (58), Ferrière (59), Freinet (60), de la corriente ^{anti}autoritaria (Neill (61), Ferrer i Guardia (62), Rogers (63), Lobrot (64), Vasquez y Oury (65), Mendel (66)) y de la corriente creativa (Torrance (67), Getzels y Jackson (68), Weisberg y Springer (69).

Pero ¿qué es exactamente lo que el docente hace para ayudar al discente a descubrir dentro de él mismo las razones para dirigir sus propios asuntos?.

La ESCUELA NUEVA resume sus objetivos en estos términos "Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño; formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual; organizar una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, y de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano" (Estatuto de la liga 1921). El maestro es el guía que abre caminos y muestra posibilidades al niño. No lo guía paso a paso por derroteros elegidos de antemano por él, porque parten del hecho de que aquello que el maestro dice no es el factor principal en la formación e instrucción del alumno, sino lo que hace y lo que es. El ejemplo vale más que cien palabras y el autogobierno es valorado desde una óptica casi terapéutica. Este libera tensiones a través de una discusión honesta, ocasiona menos resentimientos que la autoridad adulta, evita asociar a los maestros a otros adultos disciplinados que el niño conoce y fomenta la cooperación y solidaridad.

LA CORRIENTE ANTIAUTORITARIA intenta por todos los medios romper con las sumisiones y las obediencias, tanto en las relaciones como en los métodos. Defienden la libertad como principio, medio y fin. Para lograrla consideran que la "disciplina artificial"; tal y como la denomina Ferrer i Guardia (62), ha de pasar a ser "disciplina natural" donde los exámenes, premios y castigos así como el estilo magisterial dejan de ser los ejes fundamentales.

au (58), Ferriere (59), Freinet (60), de la corriente ^{anti}autoritaria (Neill (61), Ferrer i Guardia (62), Rogers (63), Lobrot (64), Vasquez y Dury (65), Mendel (66)) y de la corriente creativa (Trance (67), Getzels y Jackson (68), Weisberg y Springer (69)).

Pero ¿qué es exactamente lo que el docente hace para ayudar al discente a descubrir dentro de él mismo las razones para dirigir sus propios asuntos?

La ESCUELA NUEVA resume sus objetivos en estos términos "Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño; formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual; organizar una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, y de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano" (Estatuto de la liga 1921). El maestro es el guía que abre caminos y muestra posibilidades al niño. No lo guía paso a paso por derroteros elegidos de antemano por él, porque parten del hecho de que aquello que el maestro dice no es el factor principal en la formación e instrucción del alumno, sino lo que hace y lo que es. El ejemplo vale más que cien palabras y el autogobierno es valorado desde una óptica casi terapéutica. Este libera tensiones a través de una discusión honesta, ocasiona menos resentimientos que la autoridad adulta, evita asociar a los maestros a otros adultos disciplinados que el niño conoce y fomenta la cooperación y solidaridad.

LA CORRIENTE ANTIAUTORITARIA intenta por todos los medios romper con las sumisiones y las obediencias, tanto en las relaciones como en los métodos. Defienden la libertad como principio, medio y fin. Para lograrla consideran que la "disciplina artificial", tal y como la denomina Ferrer i Guardia (62), ha de pasar a ser "disciplina natural" donde los exámenes, premios y castigos así como el estilo magisterial dejan de ser los ejes fundamentales.

El maestro renuncia a la palabra para cedersela al niño y al grupo ("consejo cooperativa" en terminología de Vasquez y Dury (65)). Se intenta romper en definitiva la vieja transmisión del saber de arriba hacia abajo y el maestro renuncia a capitalizar en beneficio propio el poder que le confiere la institución educativa y apoderarse de la "plusvalía de poder" (G. Mendel (66)). No sólo respeta las decisiones tomadas por sus alumnos, sino que alienta de una manera sistemática la misma toma de decisiones.

Recientemente se ha publicado en la editorial Laia un lúcido estudio de estas corrientes por Jesus Palacios. A él remitimos para un estudio más en profundidas de estas breves pinceladas que aquí se han presentado.

Dentro de esta corriente antiautoritaria, pero en su tendencia más cercana a la terapia, la aportación de CARL ROGERS (63) nos parece muy interesante y viene a hacer un poco de puente entre esta tendencia y la creativa.

En un resumen muy apretado de tal como él concibe la ayuda que el docente puede ofrecer al discente de cara a que éste pueda dirigir su propio desarrollo, resume en cuatro aspectos la linea de trabajo, no sin antes repetir en continuadas ocasiones que las fases iniciales de este tipo de educación producen un caos considerable. Es consciente de las dificultades y quiere poner alerta a las actitudes snobistas.

Según él, el docente puede demostrar su no autoritarismo poniendo toda su confianza en el discípulo, para que éste escoja su propio estilo de aprendizaje y descubra la información que más le conviene. Se desconfía del alumno, viene a decir, cuando le damos conferencias, le asignamos tareas elegidas por nosotros, le transmitimos nuestra información y nos empeñamos en que siga nuestras instrucciones.

En segundo lugar, el maestro puede aparecer como una persona real, sin fingimiento o engaño. En una posición muy cercana a los pedagogos de la Escuela Nueva, el maestro sirve como modelo,

procura recursos, hace sugerencias. Comparte las experiencias internas del alumno, y en este encuentro comienza a aclarar sus propios sentimientos y a ampliar su propia conciencia.

El maestro puede, también, llegar a ser eficazmente no antiautoritario aprendiendo a apreciar al alumno. El aceptar al individuo como inherentemente valioso, le permite penetrar en sus experiencias en forma de que pueda suscitar tendencias creativas. Al animar al alumno a afirmar el valor de su identidad, también le anima a que acepte la de los demás sin defensas. El valorarse a sí mismo y a los demás es un rasgo típico del hombre creador, del individuo "integrador" (Erikson).

En cuarto lugar, él señala que el maestro despliega su no autoritarismo mediante su capacidad de comprender las reacciones del estudiante desde dentro, "cuando tiene una apercepción sensible de como se presenta el proceso de aprendizaje al alumno - "comprensión empática"-". (p. 96)

"Es posible describir esas actitudes -resume- que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar, está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de una apreciación, confianza y respeto por el alumno, el clima de aprendizaje se engrandece. Y si a todo esto se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. Se confía en que el estudiante puede evolucionar" (p. 107)

LA CORRIENTE CREATIVA, finalmente, se mueve en terrenos muy cercanos a las otras tendencias comentadas y como aspecto más definitorio cabría decir que ella más que preocuparse por los grandes principios educativos -admite eclécticamente los anteriores- se mueve en un terreno más concreto y más diversificado: escuela, empresa, arquitectura etc. Intenta llenar el vacío existente entre el aprender y el pensar.

En este intento el papel que ejerce el maestro viene especificado en lo que Torrance denomina "relación creativa maestro-alumno". Con sus propios términos resumimos esta concepción: "Según las opiniones más recientes, esta relación maestro-alumno es de reacción, en el sentido de que el maestro reacciona a los estímulos de un niño determinado y el niño responde a los estímulos de un maestro determinado. La importancia se halla en la exactitud tanto del estímulo como de la respuesta (concuerta en este análisis con Guilford). La relación creativa maestro-alumno, sin embargo, no presenta una situación estímulo respuesta, sino que es una relación viva, una 'coexperiencia'.....

En contraste con el interés en retener obstinadamente la comodidad y seguridad del proceso aprobado por el tiempo y por el uso, el maestro debe estar dispuesto a que una cosa conduzca a la otra, debe estar dispuesto a salirse del molde o patrón trazado, más bien que considerar a los niños con un prisma tradicional a través de actitudes estereotipadas y así dejar de relacionarse con ellos como verdaderas personas" (70).

¿Cómo ocurre esta "relación creativa maestro-alumno"? ¿Qué puede hacer el maestro para establecer la mencionada relación? En síntesis su labor consiste en interrogar, inquirir, favorecer la experimentación y manipulación, fomentar el juego con objetos y con ideas "un niño aprende creativamente interrogando, inquiriendo, buscando, manipulando, experimentando hasta en el simple juego; brevemente, siempre intentando llegar a la verdad. Aprender y pensar creativamente se da en el proceso de intuir las dificultades, los problemas, las lagunas en la información; haciendo conjeturas o formulando hipótesis sobre estas deficiencias; probando estas conjeturas y posiblemente revisándolas y sometiéndolas de nuevo a prueba; y, finalmente comunicando los resultados" (71).

La actitud del maestro ante este hecho se ha resumido (72) en las siguientes sugerencias específicas:

- 1) Permitir el aprendizaje autoiniciado.
- 2) Crear un medio de aprendizaje no autoritario.
- 3) Alentar a los alumnos a aprender más.
- 4) Estimular los procesos intelectuales creativos.

- 5) Posponer el juicio.
- 6) Promover la flexibilidad intelectual.
- 7) Fomentar la autoevaluación del adelanto y rendimiento individual.
- 8) Ayudar al alumno a ser una persona más sensible con respecto a su yo, al de los demás, a los estímulos externos y a los problemas personales y sociales.
- 9) Saber utilizar la pregunta.
- 10) Proporcionar oportunidades a los alumnos para manipular materiales, ideas, conceptos, herramientas y estructuras.
- 11) Ayudar al alumno a superar la frustración y el fracaso.
- 12) Inducir a los alumnos a considerar los problemas como un todo.

Estas actitudes se pueden concretizar en una serie de principios sobre los que se debe mover la actividad escolar, para evitar la presión que se ejerce con la enseñanza. Torrance ha ido configurando a lo largo de investigaciones propias y ajenas una serie de consideraciones sistematizadas que se pueden resumir en :

- 1) Detectar y reconocer potencialidades.
- 2) Respetar las preguntas y las ideas "Las preguntas son el reflejo de un 'apetito mental' que debe satisfacerse, si no queremos que la mente se muera de hambre".
(73)
- 3) Hacer preguntas provocativas. (74)
- 4) Reconocer y valorar la originalidad.
- 5) Desarrollar la habilidad de elaboración.
- 6) Dar oportunidades para que se practique y experimente proyectos antes de ser sometidos a evaluación.
- 7) Educar lectores creativos. Una persona puede transformarse en un lector creativo elaborando expectativas y anticipaciones o haciendo algo con lo que se lee.(75)
- 8) Predecir el comportamiento.
- 9) Proporcionar experiencias planificadas guiadas. (76)
- 10) Desarrollar los conceptos básicos y habilidades necesarias de los métodos de investigación.
- 11) Cultivar las habilidades para la solución creativa de problemas. (77) y (78)

Las alternarivas propuestas, los análisis realizados y las experiencias vividas, nos han ayudado a situar el papel que el maestro ejerce en el proceso educativo-creador. La síntesis de nuestra postura personal, que a grandes rasgos se esboza a continuación, viene a ser el resultado de una postura integradora, dialéctica y multidireccional.

Estamos convencidos de que el individuo "aprende haciendo" y que es su libertad el motor de todo su desarrollo. Puede adquirir un sentido objetivo del mundo a base de su propia actividad, pero para adquirir su sentido subjetivo, su propia identidad, necesita de la relación mutua. Necesita puntos de referencia, establecer relaciones, para configurar su yo. El proceso de identidad progresa, mediante lo que Buber denomina "Instinto de unión" (Verbundenheit) que no es un deseo de gozar o dominar a otra persona, sino que él al mismo tiempo un dar y un recibir.

Bajo este prisma de vista, el papel del docente se sitúa a un nivel tan importante como el de la actividad experimental del discente, hecho que nos interesa resaltar ante el posible descuido de la importancia del maestro, que en algún caso se puede producir. El educador ha de ser consciente de que al individuo le educan los elementos y también las relaciones. En este sentido consideramos tareas básicas de aquel las de estimular y motivar continuamente la formación de relaciones sensibles, ricas y flexibles.

Si durante estos últimos años se ha tomado una postura crítica sobre la influencia dominadora del docente, nos parece muy necesario destacar que la autoeducación y el aprendizaje autoactivo y autorresponsable del discente, difícilmente se puede producir cuando el maestro no se autoeduca.

Los educadores tenemos una cierta tendencia, que viene impuesta por la esencia misma del proceso educativo, a seleccionar del mundo aquellos aspectos que pensamos pueden influir más en la personalidad del alumno. Generalmente insistimos más en aquellos que nosotros hemos echado a faltar en nuestro desarrollo personal. Esta inclinación puede resultar tremendamente regresiva, si el docente no aprende gradualmente a distinguir y anticipar las verdaderas necesidades del discente de las suyas propias. Sólo a medida que

adquiere gradual conciencia de lo que necesita y no necesita ese individuo, comprende cada vez con mayor profundidad lo que el ser humano -él mismo- necesita para llegar a ser humano, sólo de esta forma se puede llegar a una correcta ^{com}presión y responsabilidad hacia el ser cuya educación se le ha encomendado, al tiempo que aprende y se educa a si mismo. Esta autoeducación debe llevar a una ocupación consciente del mundo que le rodea. La educación de un alumno es así siempre autoeducación del maestro. Sin maestros creativos, no se reconocerá, no se desarrollará, ni se recompensará, la capacidad de creación del hombre.

II PLANTEAMIENTOS

Si bien en las páginas anteriores nos hemos movido en el terreno de los principios, no podemos olvidar por un instante que la puesta en práctica de éstos acarrea una ruptura con la situación general del ambiente educativo. Es una especie de salto en el vacío lo que intentamos hacer, por lo que necesitamos plantearnos seriamente si el resultado final al que aspiramos es una utopía o, por el contrario, existen posibilidades y de qué forma se pueden convertir éstas en realidades.

Nos situamos, por tanto, en una actitud claramente prospectiva para lo cual hemos de captar conscientemente la realidad, no aferrarnos a ella y exponer en un lenguaje comprensible nuestras ideas, para no caer en la ciencia-ficción irresponsable, cuya utilidad práctica sería nula. La tentación es fuerte, pero si el porvenir que proponemos no se vincula a la inquietud actual superando, suprimiendo o potenciando los aspectos fundamentales del momento, todo se convierte en un sueño, aunque le acompañe el libre candor de lo imaginario. Por supuesto que no pretendemos ofrecer una panorámica completa, definitiva y estática de la estructura educativa creadora, por lo que lógicamente nos mantenemos dentro de un plano indeterminado y sintético de lo que debe ser esta estructura.

Nos vamos a centrar exclusivamente en las estructuras educativa-escolares, aunque somos conscientes que este es sólo un aspecto del problema y que las estructuras familiares, de comunicación de masas juegan un papel importantísimo y nada desdeñable que por supuesto no se pueden olvidar. Nos movemos, pues, dentro del marco de la institución escolar en general y a partir de los rasgos que definen su existencia actual, presentamos una hipótesis deseable y realizable. ¡Djalá que ésta se convierta en realidad!.

Los análisis socio-políticos sobre la escuela de Marx y Engels (79), de Gramsci (80), Makarenko (81), Suchodolski (82) y Freire (83), por citar algunos de los más relevantes, aportan una riqueza extraordinaria para comprender el papel que ésta institución juega en nuestra sociedad, a la vez que nos posibilitan trascender de lo puramente pedagógico-didáctico y comprender los nexos

que unen a la escuela con la sociedad.

La ideología social, que sustenta la ideología escolar, tiende a presentar a la escuela como un fenómeno único, y donde reina el principio de igualdad de oportunidades, donde cada uno triunfa según sus capacidades.

El objetivo de la escuela, se dice, es único (formar, educar, ...) y lo mismo ocurre con su organización, salvo la orientación de ciencias y letras. Sin embargo, algunas investigaciones como las de Baudelot Ch. y Establet R. (84), así como las de Bordieu P. y Passeron J. (85), Riessman F. (86) y Tort M. (87), por citar algunas de las más recientes, sin intentar agotarlas, nos descubren una serie de aspectos que no concuerdan con esa ideología social; La escuela no es igual para todos, ya que es un poderoso agente de reproducción de las diferencias y desigualdades sociales; La escuela no es única, porque es cuna del fracaso de la mayoría y del éxito y supervivencia de la minoría, existe para dividir; La educación tiene para el individuo desposeído un significado diferente del que tiene para los educadores; El papel del C.I., dentro del marco general del sistema escolar, está en función del origen de clase etc.

De todas formas, no sólo los autores de estas investigaciones, sino las personas en general y los educadores en particular reconocemos que no es la escuela la que produce las diferencias sino que son anteriores a ella. Esta sólo es un eslabón de la cadena: Los niños de "familia bien" no se sientan en el mismo pupitre que los pobres y tienen a menos en nuestro país el ir a la escuela nacional. Para eso se defiende la "libertad de educación" y se mandan a los hijos a colegios de pago.

No creemos que el sistema educativo futuro va a hacer desaparecer estas contradicciones, aparentemente irreductibles entre los fines opuestos de las evoluciones actuales. A lo sumo, le asignamos el papel de asumirlas y transformarlas en una fuente eficaz de innovaciones. Nos referimos, pues, a una política educativa a largo plazo y en nuestra exposición modestamente exponemos algunas posibles salidas a la discriminación producida por las estructuras tradicionales de enseñanza.

Ante el problema del principio de igualdad de oportunidades nos demarcamos de entrada de todas aquellas reformas que parten del principio de la igualdad de acceso, de la igualdad de los escolares y de las familias ante la elección del tipo de escuela y de opción y de la igualdad de resultados. "Así, si la libertad no es otra cosa que el sentimiento de ser libre, la igualdad no es otra cosa que el sentimiento de saber que el hombre no será rechazado ni excluido de nada en razón de lo que es. Y, en la medida en que la educación es un descubrimiento, una apertura hacia horizontes más amplios y abiertos, la noción de igualdad en educación es necesariamente dinámica, porque el descubrimiento de igualdad arrastra, de por sí, un deseo aún mayor de igualdad" (88).

La igualdad que parte de la idea de que "gane el mejor" es en sí una entelequia, puesto que no todo el mundo parte en la carrera con el mismo "artefacto". Recuerdese esto a la hora de defender la selectividad en el sistema educativo. ¿Cómo se puede hablar en nuestro país de igualdad de oportunidades cuando no existe una enseñanza preescolar generalizada, pública y gratuita?. ¿Cuántos centros disponen de las condiciones adecuadas para llevar a cabo un enseñanza de calidad y cuáles son éstas?.

La igualdad de los escolares y de sus familiares ante la elección lleva en sí el principio de su acción y tiende por sí misma a su fin propio: mantener el "statu quo". ¿Cómo puede un muchacho a los 14 años (8º de E.G.B.) escoger entre los programas de estudio el que mejor conviene a sus aspiraciones y responde a sus posibilidades?. Por si alguien no se sabía nuestro actual sistema de Formación Profesional ofrece en teoría 20 ramas y 53 especialidades y por si no se conoce se ha leído sólo un 14% terminan los estudios empezados. El hecho de que la F.P. de 1º grado sea obligatoria, para todos aquellos que no quieran o puedan seguir los caminos del B.U.P., trae consigo una gran masificación de F.P. que según el M.E.C. en el curso 78-79 se preveían 1.270.000 alumnos. La masificación, la baja calidad de la enseñanza, el carácter de mitigador del paro juvenil mueve a los padres de las clases más holgadas a buscar por todos los medios que sus hijos no se vean irremediabilmente condenados a esta "segunda división" del sistema de enseñanza, al no poder obtener el título de enseñanza, al no poder obtener el título de graduado escolar. ¿Remedios para esto? :

colegios de pago, profesores particulares, etc.

Con respecto a la igualdad de resultados los comentarios sobran.

A pesar de que la Declaración de los Derechos del Hombre en su artículo 26.1 diga que "toda persona tiene derecho a la educación", no nos podemos engañar porque los derechos no son los mismos para todos. En el artículo 3º se encarga de aclarar que "los padres tienen, por prioridad, el derecho de escoger el tipo de educación que sus hijos deben recibir", por si alguien había pensado que la ONU estaba dispuesta a dar el mismo "vehículo" a todos.

¿Quién se atreve a la luz de estos hechos a seguir defendiendo que la escuela es única y que todo el mundo tiene las mismas posibilidades?

Ante estas circunstancias cabe preguntarse: ¿es posible el cambio?. Y si se acepta la posibilidad, nos tenemos que cuestionar: ¿cómo realizar el cambio?.

De entrada hemos de confesar que nuestra postura intenta huir de la focalización abstracta, inoperante e imposible de que la escuela no cambiará mientras no se transforme la sociedad y de que una revolución social producirá por si misma hombres nuevos, creadores y desarrollados. Hemos repetido en varias ocasiones que la lucha por una escuela mejor está inseparablemente unida a la lucha por una sociedad más progresiva. Pretendemos ser modestos en nuestros objetivos, por lo que a continuación sólo exponemos un posible marco de acción para una escuela mejor y dejamos para otros la exposición de las líneas maestras de la evolución de la sociedad. Implícitamente cuando pergeñamos el tipo de escuela a la que aspiramos, se está mostrando nuestra postura ante la evolución social que deseamos, pero no hacemos un planteamiento teórico de la misma.

Con humildad reconocemos, también, que esta síntesis del plan de actuación que presentamos proviene fundamentalmente de fuentes y personas que han contado con muchos más medios que nosotros para hacer prospectiva sobre la escuela del futuro. Algunas de las

más importantes son los estudios realizados bajo el patrocinio de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la educación (UNESCO) (89), o de la Fundación Europea de la Cultura (90), de la OCDE (91) en su Centro para la Investigación e Innovación de la Educación (CERI), del Instituto Nacional de Planteamiento de la Educación (92) y de la misma Ley General de la Educación (93).

Precisamente en la introducción del trabajo de CERI(91) existe un párrafo muy esclarecedor a la hora de delimitar el marco de acción que proponemos. Allí se lee que, a pesar de la diversidad de matices nacionales, "todos están de acuerdo, al menos, en reconocer que en un régimen democrático, la escuela ha de responder de forma creadora a las exigencias de la sociedad. No debe adoptar pasivamente todas las innovaciones existentes o que se propongan, ni pretender arrogarse el privilegio de actuar con total autonomía en favor del cambio social. Mientras tanto ¿cómo ha de llegar a ese equilibrio entre la responsabilidad de cara a la sociedad y a su creatividad interna, entre las fuerzas estabilizadoras de la tradición y las fuerzas dinámicas del cambio?. ¿De qué forma los poderes públicos pueden ayudar a crear las condiciones en las cuales la escuela asuma ella misma su papel?. ¿Cuales son los sistemas de organización interna que le permitirán jugarlo?" (p.5)

En el inicio de la primera ponencia -Rien Van Gendt- se constata un hecho y se perfila la acción que la escuela puede ejercer. De esta forma se explica el autor de la misma: "En la mayor parte de los países parece que se está de acuerdo en pensar que la escuela debe abandonar deliberadamente su papel de defensor de la estabilidad, para hacerse el campeón de la revolución social, del desarrollo cultural y del progreso económico o al menos de jugar un papel preponderante en estos procesos. Desde esta óptica, la escuela no tratará tanto de transmitir cultura, cuanto de trascenderla" (p.4)

La reforma que se propone concuerda con los principios axiológicos que hemos defendido con anterioridad. Más que enseñar cultura, la escuela debe enseñar originalidad. Más que enseñar inteligencia, debe conducir a los individuos a tener más inteligencia. Su acción se debe encaminar a despertar la espontaneidad y a enseñar a pensar y combinar conocimientos, objetos y fenómenos pa

ra obtener nuevas ideas y nuevas realidades. Desde esta perspectiva su acción salta por encima de las paredes del aula y del tiempo de escolarización, lo cual obliga a plantearse la necesidad de unas estructuras y de unos métodos que posibiliten una educación prolongada y permanente para todo el mundo.

Esta estrategia de innovación implica ya de entrada al poder político que ha de crear los instrumentos capaces de potenciar el cambio. "Ha llegado a hacerse difícil -escribe John Holt- hablar seriamente de la escuela con gente que trabaja en ella o se interesa por ella, sin descubrir rápidamente que el tema de la discusión se ha desplazado fuera del edificio escolar" (94). La educación, como ya se ha repetido en anteriores ocasiones, está fuertemente implicada en el sistema social, lo cual no hace más que demostrar el poder creador de la educación.

A la hora de perfilar la estrategia nos parece bastante correcto el plan de acción que propone el "Plan Europa 2.000", al menos en los planteamientos generales. "Con esta perspectiva, adoptamos seis campos de acciones prioritarios, que, a nuestro parecer, forman el campo de la política educativa que debe preparar el sistema formativo del futuro.

Estos seis campos son:

- 1.- Las estructuras del sistema de enseñanza.
- 2.- La diversificación y movilización de los recursos.
- 3.- La regionalización de los sistemas educativos.
- 4.- El estatuto del profesorado.
- 5.- La relación entre educación y empleo.
- 6.- La institucionalización del proceso innovador.

.... Sin embargo, no hay que esperar encontrar aquí un plan detallado que describa el proceso de acciones que hay que emprender durante los próximos años" (95).

Las estructuras del sistema de enseñanza.

"Clases polivalentes, escuelas integradas 'non-graded schools', ciclos de transición 'scuola senza muri', 'comprehensive schools', escuelas polivalentes 'classes passereilles', 'unstreamed

ges', universidad libre a distancia 'drop-in high schools', 'universités invisibles', enseñanza en equipo, universidades sin muros 'radnički univerziteti', 'open schools', escuela en el campo, escuelas paralelas 'modular scheduling', estudios independientes 'individual prescribed instruction ...'. Esta enumeración, que está lejos de ser exhaustiva, atestigua la diversidad y amplitud de la corriente de innovación que se manifiesta desde hace diez años en los países." (96). En todos estos términos, sin embargo, queda patente una realidad común, expresada con términos diferentes pero que responden al descubrimiento de que la educación ha de ir más allá del espacio y del tiempo. Contra la rigidez organizativa de los sistemas tradicionales se reivindica unas estructuras flexibles, abiertas y variadas, puesto que se tiene conciencia de que el hombre se puede formar en todos los lugares y en todas las situaciones. "Una prolongación inconsiderada de la obligatoriedad, más allá de la edad en la que el hombre haya aprendido a aprender, no respondería, ni a las necesidades, ni a los objetivos de la educación permanente...."

La responsabilidad de la sociedad en este campo será garantizar este derecho, es decir, crear las estructuras y los métodos de educación prolongada, permanente, que no sea obligatoria, pero una educación garantizada" (97),

Concebimos esta educación permanente desde una perspectiva en la que la enseñanza y el trabajo esten íntimamente vinculados, dejando muy claro para evitar concepciones erróneas bastante afincadas, incluso en los ambientes más progresivos de la educación, que no estamos hablando de yuxtaposición de actividades productivas y actividades escolares. Nos referimos a la educación por el trabajo no sólo como un medio para intensificar la producción, sino tal como la concibe Marx: "Único medio que permite producir hombres plenamente desarrollados".

En el tomo anterior ya hemos hecho referencia a esta idea, siguiendo los planteamientos de Bergson. La realidad es para él vida en evolución continua, perpetuo fluir, efecto de un impulso vital (élan vital). La reivindicación que él hace del "homo-faber" -obrero- en contraposición al "homo-sapiens" -razonable y serio- nos parece de todo punto imprescindible de cara a un plantea

miento estructural de lo que debe ser la educación creadora. La "inteligencia práctica" del hombre ha de dejar su situación de clara desventaja con respecto a la "inteligencia conceptual".

La educación por el trabajo no es para nosotros un artlugio didáctico, sino que es la condición misma de una educación integral y creadora. En la práctica ésta condición se tendrá que acomodar a la edad, al igual que se hace ahora con la enseñanza.

Bajo esta perspectiva los programas educativos no deben estar tan fuertemente determinados por los contenidos como lo están ahora. Ya no se tratará tanto de preparar al individuo para los estudios posteriores cuanto de presentar unos contenidos y unos métodos que haga posible el desarrollo y la realización máxima de los individuos. Las materias y las actividades deberán estar en función de los ritmos evolutivos de los individuos. Los medios buscarán el desarrollo de la inteligencia, de la sensibilidad, de la creatividad y de la sociabilidad. En una palabra lo que se debe intentar es que el individuo se autoforme y se autorrealice, ya que el fin de la educación no es únicamente el de transmitir concimientos sino el de estimular el desarrollo de las capacidades individuales y la realización de las aspiraciones personales.

"Con esta perspectiva y, más concretamente, con el fin de corregir las debilidades y las incompatibilidades de las estructuras actuales, hay que:

- integrar la gestión y coordinar el funcionamiento y las finalidades de la enseñanza primaria y del actual primer ciclo de la enseñanza secundaria (Sector obligatgrio);
- integrar las enseñanzas técnicas, la formación profesional y el segundo ciclo de la actual enseñanza secundaria en un conjunto coherente (Sector del aprendizaje);
- crear una gestión común, flexible, para la totalidad de las enseñanzas postsecundarias y la educación de los adultos (Sector superior);
- organizar, en los tres nuevos sectores, los instrumentos de investigación, de consulta y de coordinación

que permitan a cada uno de ellos definir su finalidad propia". (98)

La diversificación y movilización de recursos.

Uno de los temas más peliagudos del pedagogo es cuando se enfrenta con la administración que le pregunta "¿Y esto cuanto va a costar?", o ya de entrada le dice "El plan es muy bonito pero no tenemos una "perra" para ponerlo en práctica. Estamos en crisis, tal o cual partida es importantísimo y no podemos dejarlo sin recursos ..." etc. etc.

La reacción ante esta muestra puede ser no hacer ningún esfuerzo por alterar la situación, retirarse o echar la culpa al sistema y quedarse tranquilo. Otra perspectiva sin embargo es la de encarar el problema de manera creadora. El papel de los pedag^ogos a la hora de "vender la idea" es básico, tristemente en nuestros ambientes esto no se prodiga, sino que nos movemos más por aquello de que "el buen paño en el arca se vende" o de "si la idea es buena se vende sola". Nos sentimos muchas veces frustrados por que esperamos que los demás cambien, mientras nosotros no estamos dispuestos a "bajarnos del burro". ¿Nos paramos a pensar alguna vez que la aceptación de nuestras ideas suele depender hasta cierto punto del "sentido común" implícito en lo que proponemos?. ¿A caso la administración podría contrarrestar con argumentos convincentes la idea de que nuestra proposición lo que busca es evitar que los edificios y los materiales escolares pertenezcan inutilizados fuera de las horas del horario escolar?.

En una sociedad democrática, como esperamos que sea la nuestra, es muy difícil para el poder político rechazar un planteamiento de este tipo que aparece claramente con un objetivo claro de acercamiento en la educación a la sociedad.

"Con este propósito, hay que crear consejos consultivos sobre la utilización de los recursos educativos, a todos los niveles de decisión, desde la institución escolar hasta los ministerios competentes, consejos compuestos de representantes de medios muy diversos (enseñanza, industria, sindicatos, vida cultural, espectáculo, turismo, 'mass media', información, etc.). La consulta a

estos consejos debería ser obligatoria para todas las inversiones importantes." (99).

La regionalización en los sistemas educativos.

Si hay una idea fácilmente "vendible" en nuestro país, cuando redactamos estas líneas en vísperas del referendun de Catalunya y de Euskadi, es ésta. Sin embargo, nuestra concepción va más allá de un oportunismo momentaneo y quizás pasajero. Lo que no es tan efímero es esa tendencia generalizada a que la gestión en la vida pública debe acercarse cada vez más a las que se ven afectadas por ella. Incluso los grandes movimientos comunitarios como el Mercado Común, la ONU, O.E.A., son sensibles a esta realidad y la potencian.

Si se ha visto a todos los niveles la necesidad de descentralizar como un elemento clave para acercar la gestión pública al ciudadano, en el campo de la educación la necesidad se hace aún más imperiosa. La educación ha de estar en disposición de responder a las necesidades de los individuos y cuanto más directamente lo haga, mayor será su incidencia. Para un desarrollo creador las personas necesitan sentirse identificadas con el proceso educativo, meterse en él y controlar sus efectos. Cuando el sistema educativo se centraliza demasiado, corren peligro estas aspiraciones, porque el discente no pasa de ser un número junto a otros números. El carácter constructivo se pierde y la masificación acaba por agotar todo intento de las personas de elaborar sus propias políticas educativas. No merece la pena ponerse a crear nada porque todo viene completamente estructurado de unos despachos lejanos a la realidad social, sobre la que debe incidir la educación.

Un programa educativo, que no este incordinado y se sienta comprometido con la realidad social y geográfica, en la cual se pretende desarrollar, difícilmente será una fuente de mejora y desarrollo. Puede dar conocimientos, pero no vida, dará cultura, pero no favorecerá el desarrollo de actividades creadoras y constructivas de su cultura. Si los contenidos y las formas de enseñanza, así como los problemas institucionales y relacionales, no se abordan desde una perspectiva de servicio a la comunidad, con facilidad se puede caer en un ilusionismo psicopedagógico inoperante e

incluso regresivo para el desarrollo de los pueblos.

En el proceso de puesta en marcha y sobre todo en sus principios convendría no olvidar que "esta revolución de las mentalidades no debe referirse sólo a los funcionarios de las administraciones centrales. Es necesario, igualmente, que las comunidades locales estén en disposición de asumir la responsabilidad de su propia política y que se les concedan medios suficientes con este fin. El proceso de descentralización debe considerarse, pues, como un doble proceso, cuya regla podría ser: no debe tomarse ninguna medida de descentralización sin que vaya acompañada de disposiciones que permitan a la región aceptar sus responsabilidades." (100).

El profesorado y la innovación.

"La formación de los educadores es el problema clave de la reforma educativa". Con éstos términos se inicia el capítulo relativo a las mejoras propuestas para la educación de los educadores en el plan de reforma estructural del sistema educativo de la República Federal de Alemania (consejo Aleman de Educación, febrero 1970).

Si hay una entidad más bellamente elogiada, y más olvidada, cuando no vilipendiada, es el estamento del profesorado. Se mueve en una paradoja continua a nivel de principios y realidades, quizás porque como escribe Coombs Ph. L. "Son los maestros quienes están en el centro de la crisis por muchas y diversas razones" (101).

Es un hecho evidente, aceptado por una gran mayoría, que los educadores somos los motores de la transformación educativa. Sin embargo, podemos tranquilamente firmar nuestra aceptación de las palabras de los expertos americanos -americanos del norte, no se olvide- de que "no sabemos de ninguna otra industria que dedique menos atención a la situación del mercado" (102), o aquellos términos del refrán de "el que puede, puede y el que no para maestro", vease sino en el estudio de A. Menduiña (103).

En términos igualmente paradójicos, se les encomienda a los profesores la tarea de mantener las tradiciones mediante sus

enseñanzas y su ejemplo, a la vez que se les pide una actitud crítica, un espíritu de reforma y de continuo progreso. Su formación está más en base a lo que la historia dice que debe ser un profesor, que en la promoción de todas aquellas aptitudes que favorecen una actitud creadora ante su futura actividad. Se les enseña que la autoridad personal y la competencia son imprescindibles para un correcto desarrollo de su tarea, y se les aconseja leer y poner en práctica las ideas de pedagógos que consideran la libertad como medio y fin de la educación.

De ahí, a llegar a una situación de víctimas de la importancia exagerada que teóricamente se le da a su papel, hay un paso. La sensación de frustración y de incompetencia no tarda en llegar, hasta cristalizar en frases como la de Bernard Shaw que viene a decir que aquellos que pueden hacen, mientras que los que no pueden enseñan.

Hemos de cuestionarnos, por tanto, si realmente el papel de los profesores en las innovaciones y reformas es tan importante como se defiende en teoría y si esto es así, cuáles son las necesidades reales de su formación y posibles alternativas de realización práctica.

Sobre el primer punto creemos que no merece la pena extendernos en razonamientos, porque todos somos conscientes que por mucho que se empeñe un Ministerio, por muy fuerte que sea la inspección o dirección, si el profesorado no ha llegado al convencimiento de la necesidad de la innovación o reforma y lo ha hecho suyo, los objetivos que se persiguen no se conseguirán realmente. Se cubrirán, quizás, las apariencias, pero no se producirá el cambio. La comprensión y aceptación de los cambios es fundamental y en este sentido es inútil proponerlos, si aquellos de quien depende su realización no están sensibilizados a lo que se espera de ellos, ni cuentan con los medios necesarios para introducir las novedades en su trabajo diario.

La formación del profesorado, de entrada, ha de moverse por idénticos senderos a los expresados en el epígrafe de principios. Ha de dirigirse menos a informar que a enseñar como se aprenden los conocimientos, a sensibilizar a los alevines de maestro

con respecto al contexto social de la educación y a favorecer su capacidad creadora.

Pero si es importante este periodo, no podemos olvidar por un momento lo que se ha dicho para el proceso de educación de la sociedad en general. Su formación ha de ir más allá del tiempo de la Escuela o Universidad y no se puede reducir a los años de estudio que le han dado el título de maestro.

En cierto modo, para satisfacer estas necesidades ya se han creado unos institutos especializados en la mayoría de los países -I.C.E.S. en España- que pretenden asistir a los maestros. De todas formas, la corta vida de estos ya nos ha mostrado que no son suficientes. La educación de los educadores, como toda educación, es un proceso permanente; que no se puede reducir a unas sesiones informativas o a unos cursillos.

Es preciso llegar más allá de estos paréntesis informativos, que generalmente se centran en presentar técnicas, herramientas, pruebas, evaluaciones, La vida de éstos tendrá un sentido si actúan de manera sistemática a favor de la receptividad, flexibilidad, apertura de mente ... de los educadores. Es decir si favorecen la comprensión del proceso educativo, si hacen ver la dinámica de la personalidad creadora y en fin de cuentas si logran que los maestros lleguen a ejercitar su capacidad de creación. Material y líneas de trabajo están a disposición de los interesados en grados elevados. No es cuestión de detenernos en una explicación detallada de los mismos y creemos que es suficiente con remitirles a estudios como los de Hobelman (104), Wessell (105), MaLtzman (106) Parnes y Meadow (107) ... etc., o prácticamente toda la bibliografía de Torrance, mucha de ella ya citada, o a esfuerzos como el de la "Federación de la Educación Creativa" en la Universidad Estatal de Búffalo (108) (109).

Las aportaciones anteriores tienen para nosotros un gran interés, pero en este momento nos parece más necesario insistir en una concepción de la educación permanente del profesorado que va más allá de estas descripciones. No podemos proponer que el sistema educativo se pare hasta que allá por los años 2.000 empiecen a rodarse estos profesores educativos. Ojalá esto se produzca, mien

tras que ya desde ahora deberíamos empezar la reforma educativa con la formación de los maestros ya "formados". La redundancia es voluntaria.

La actuación más progresiva que se debería poner ya en práctica es una educación permanente del profesorado que tuviese como eje fundamental la educación por el trabajo, tal como ya se ha comentado con anterioridad. La estrecha asociación de teoría y práctica se debe empezar a poner en práctica y organizar las diferentes formas de perfeccionamiento.

Nos parece una aportación válida, entre otras muchas, la recomendada por la Fundación Europea de la Cultura: "Poner a disposición de los profesores, de todos los sectores y niveles los instrumentos y los medios de autoformación regular e intensa Con esta finalidad, hay que hacer más flexibles los horarios demasiado rígidos de los profesores y abrir posibilidades nuevas para la libertad de iniciativa de que debe poder disponer el maestro. Pero, para esto, se necesita tiempo y dinero. Una fórmula que parece satisfacer, a la vez, las necesidades de tiempo que requiere una autoformación y las posibilidades económicas de nuestros Estados es la que llamaremos el 'doble décimo'. Esta fórmula se expresa en el siguiente principio general:

- garantizar a cada profesor el 10% de su tiempo para su autoformación continua, y reservar el 10% de la masa salarial de la educación a la financiación de su autoformación.

Por un lado, cada maestro debe poder disponer del 10% de su tiempo para utilizar, según un ritmo que puede estar determinado por las preferencias individuales (un mes por año, un año cada diez, o seis meses cada cinco años).... Por otro lado, las instituciones, las localidades o las regiones, es decir, toda comunidad educativa autónoma de dimensión suficiente, deberían disponer de sumas equivalentes al diez por ciento de la masa salarial de sus maestros para financiar las actividades específicas de autoformación a las que quieran dedicarse durante su tiempo libre (viajes de estudio, encuestas, investigaciones especializadas, coloquios, etc.). Sumando los costes de reclutamiento de los maestros de

sustitución al 10% de la masa salarial que debería dedicarse a la financiación de los medios de la autoformación, la aplicación de este principio del 'doble décimo' representaría aproximadamente un aumento del 20% de los presupuestos de personal educativo, lo que daría, de media, un aumento del orden del 15% de los presupuestos de educación de los países europeos." (subrayado nuestro) (110).

El aumento de presupuesto que supone esta medida es notable. Los pedagógicos no estamos acostumbrados a no detenernos en este aspecto, pero los políticos se topan continuamente con la relación entre educación y economía. La educación es un gasto considerable para la economía, pero los efectos de aquella se convierten en contribuciones esenciales a la economía, al menos en la sociedad capitalista.

Quizás, llegados a este punto, nuestra última observación tenga que coincidir con las últimas palabras del trabajo de Menduñá en "Como paga España a sus maestros", aunque con esto no pretendemos circunscribir el problema sólo a nuestra piel de toro: "Quiénes forman en las filas de los entusiastas de la economía de mercado y, por tanto, creen que existe una estrecha vinculación entre las condiciones (cantidades y calidad) de oferta de un determinado output y las expectativas en torno a la evolución de sus precios en el tiempo, deben sentir una honda preocupación por el futuro de la enseñanza en España. Desde fuera de esas filas, la inquietud no es menos profunda pero sí más actual y menos académica." (111).

La relación entre educación y empleo.

Los que estamos trabajando en el sistema escolar vigente, sobre todo en los grados superiores, nos encontramos con relativa frecuencia frente a la problemática que se les presenta a los alumnos, a las puertas de su inserción en eso que se ha dado en llamar el "mundo del trabajo". Por una parte, somos conscientes que las profesiones para las que en teoría intentamos formarles, evolucionan a un ritmo vertiginoso y que quizás muchos de los conocimientos que transmitimos, cuando le llegue la hora de la acción ya habrán quedado caducos. "Como consecuencia del rápido desarrollo social y los acelerados cambios en el mercado laboral-afirma O. Palmer- la enseñanza recibida en la juventud llega rápidamente a hacer

se anticuada, al mismo tiempo que la gente tiene que estar preparada para cambiar de ocupación varias veces durante su vida laboral" (112). Por otra parte, un buen número de titulados superiores, no encuentran un puesto de trabajo y si lo encuentran muchas veces no es acorde a su especialización. Existe un tremendo "paro universitario", pero sobre todo existe "subempleo universitario". Esta circunstancia no deben olvidarla los entusiastas de la economía del mercado a la hora de elaborar sus programas educativos. Si nos metemos dentro de su lógica veremos que es incongruente invertir en algo -el alumno- que no sólo a la corta, sino también a la larga, no va hacer rentable la inversión realizada. ¿Qué amo de empresa paga a sus obreros para que fabriquen algo que ni a corto ni a largo plazo le va a rentabilizar?

No estamos dispuestos a dar posibles salidas a esta situación desde una óptica mercantilista, que pronto o tarde nos llevaría a entrar en contradicción con los objetivos básicos de toda educación, y a darle a la escuela un carácter servilista con respecto a la economía. Las ideas serían muy bien acogidas con bastante probabilidad por todos aquellos que desean mantener el statu quo o incluso hacerlo más poderoso.

Tampoco queremos caer en la postura utópica de quienes pretenden hacer una educación desencarnada de la realidad social, porque creen que por una parte va el espíritu y por otra la "carne". Cuando uno estudia estaría "gozando con el espíritu", y cuando uno trabaja sufre las consecuencias de la "carne manchada" (pecado original).

No tendría sentido presentar las alternativas de cambio situadas en uno y otro polo cuando hemos repetido hasta la saciedad que concebimos el trabajo intelectual intimamente conexas con el trabajo productivo. El trabajo para nosotros debe ser educación y la educación actividad productiva.

En base a la realidad actual, que sigue diferenciando empleo y educación, el problema para nosotros consiste en buscar un punto común entre ambos y el camino de solución se nos ocurre que debe ser bidireccional. La educación lleva al empleo y éste a la educación, por lo que de lo que se trata es de buscar las fór-

mulas para que la finalidad de la educación no sea exclusivamente preparar a los individuos para un puesto de trabajo, ni la política de empleo condicione el proceso de educación. Sea cuales fueren las fórmulas que se arbitren, la escuela no debe ser una preparación para la vida del trabajo, sino la vida misma, ni el trabajo se puede considerar como una actividad desligada de la formación global del hombre.

Quizás los primeros pasos a realizar han de ir encaminados a "desarrollar y generalizar todas las formas de alternancia de trabajo y estudios, y hacer de ellas un método de formación característica del sector del aprendizaje, que se renueva luego de manera recurrente a lo largo de toda la vida" (113).

No proponemos nada rabiosamente original y novedoso . Ya hace una década que en la Conferencia de Ministros Europeos de Educación -la VI concretamente- se decía "Creo que la mejor manera que tengo de ilustrar las cuestiones que se debaten es asumiendo -como una hipótesis extremada, de esto me doy perfectamente cuenta- que todo estudio posterior a la segunda enseñanza se organice sobre bases recurrentes, que todo el mundo despues de terminar la segunda enseñanza superior, tome un empleo, que despues de trabajar algún tiempo sigan otro periodo de enseñanza, y que vuelvan nuevamente al trabajo, pasen por otro periodo de enseñanza, y así sucesivamente" (114).

Aunque esta declaración se separa bastante de nuestro concepto de educación por el trabajo, la consideramos interesante en los primeros pasos hasta convertir la educación en acción, siempre que consigamos que no se convierta en objeto de manipulación del mercado laboral y vaya por el camino de búsqueda de la igualdad social. En este sentido puede convertirse en un gran impulso progresivo, porque el intercambio entre diversas actividades humanas puede dar como resultado el que fueran considerados en varios aspectos en un plano de igualdad.

Se puede ir incluso más allá al "generalizar y facilitar las vacaciones de educación creando un sistema de financiación con fórmulas parecidas a las de la seguridad social" (115), con lo que el derecho a la educación podría recobrar un sentido más pleno y

las fórmulas que se arbitran para determinados estamentos en algunos países desarrollados -"año sabático"- tendrían un carácter generalizado.

El fantasma del paro que en estos últimos tiempos se cierne sobre nuestras cabezas, puede quizás que sea un elemento determinante para "reconocer la contribución del trabajo en las empresas al proceso educativo de todos, y alentar, con una valoración educativa, la política de 'enriquecimiento' de los puestos de trabajo' que van en este sentido y crear lazos más estrechos y funcionales entre los medios de educación y los organismos encargados de garantizar los ingresos de quienes esten en paro" (115). Nuestro flamante Instituto Nacional de Empleo (I.N.E.M.), creado por Real Decreto-ley treinta y seis, mil novecientos setenta y ocho, de dieciséis de Noviembre, tiene aquí una buena parcela de trabajo.

La institucionalización del proceso innovador.

" A escala mundial -como dice la contraportada del libro de Coombs (92)- la educación se enfrenta en la actualidad con problemas complejos y graves, hasta el extremo que no es exagerado hablar de crisis". A pesar de que éste término, muchas veces se utiliza con connotaciones de catástrofe inminente, para nosotros tiene un carácter menos ritualizado. Pensamos que es más correcto utilizar éste término para designar un "momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación ulterior" (116).

El origen de esta crisis es posible que haya que buscarlo en el hecho de que "La vida de nuestra época, aún habiendo sido posible hasta el momento, no permite ya servirse de la rutina, de la imitación, ni en el trabajo profesional, ni en la actitud hacia la sociedad. Por eso, en el futuro el conflicto será aún mayor entre la realidad que exige una mente penetrante, y los hombres apegados a sus hábitos y su pereza" (117).

Hay que tener muy claro que la sociedad del cambio, que ahora se empieza a vislumbrar, va a caracterizar de forma especial la sociedad de mañana. Es posible que los avances científicos y hu

manos a los que asistimos continuamente dejen en nuestros rostros un característico gesto de admiración, que podría pasar a la historia como alemento definidor del hombre de nuestro tiempo. Aquí, en esta misma actitud de admiración o curiosidad ante lo desconocido, es cuando se hace necesario hablar de prospectiva educacional.

El término "prospectiva" tiene el significado de actitud subjetiva de apertura del espíritu humano a una visión total de lo porvenir. Esta actitud de apertura es opuesta tanto al escepticismo como a la creencia ciega, como tampoco podemos considerar el porvenir como totalmente incluido en el presente. Es necesario, por tanto, tomar el mismo futuro, y no el presente, como punto de partida.

Considerando la Prospectiva como una técnica, como un procedimiento estructurado que hace posible la aplicación de la ciencia pedagógica, no podemos reducirla a la simple previsión, ni a la mera predicción.

La Prospectiva es algo más que esto. No trata sólo de reproducir el pasado (previsión), ni calcular sobre el presente (predicción), sino que trata de hacer un replanteamiento indagando el cambio, la variación, lo mudable, mediante la imaginación que aporta la renovación y el rigor científico que excluye lo fantasmagórico, lo quimérico, lo aparente. La Prospectiva trata de construir el futuro y no se puede limitar a dar una visión o explicación.

Recogiendo las ideas del "padre de la Prospectiva" -Gastón Berger- podemos definirla como "la aplicación del espíritu al estudio del devenir humano" (118).

"Hemos de analizar muy atentamente los cambios ocurridos en los factores evolutivos de la civilización, y guardarnos de aplicar los modelos del mecanismo del progreso que corresponden a una época, a unas épocas diferentes. Pues es un hecho que la diferencia entre las épocas históricas residen no sólo en los cambios ocurridos en los aspectos esenciales de la civilización, sino también en las transformaciones del proceso de desarrollo, en

la aparición de las nuevas fuerzas motrices y en el desplazamiento de los signos de valoración y trascendencia en la esfera de las fuerzas que actuaban hasta entonces" (119).

Pero ¿ya es posible preparar a los hombres para que es ten en esta disposición o, lo que es lo mismo, existe una educación prospectiva?

Es el mismo Suchodolski quien responde en parte a esta cuestión cuando escribe:

"La educación para el futuro es una concepción pedagógica derivada del presupuesto de que no sólo estamos en condiciones de prever en sus líneas generales la tendencia evolutiva de la civilización, sino que podemos y debemos preparar a la nueva generación con miras a su participación responsable y fructífera en las transformaciones históricas, cuyo contenido consiste en la adquisición de un dominio cada vez mayor por parte de los hombres sobre las condiciones naturales y sociales de su existencia" (120).

Todos los comprometidos con el proceso educativo estamos ante un punto crítico -crisis- en el que no nos queda otro remedio que preparar las estrategias, medidas y reformas que hagan posible una educación creadora en un futuro nada lejano. El primer paso a dar quizás haya que definirlo más en términos negativos que progresivos en cuanto que se hace preciso eliminar los obstáculos estructurales e institucionales, que se oponen, de manera general a la innovación.

"El proceso de innovación se hará natural en un sistema que haya sido capaz de descentralizar sus estructuras de decisión para satisfacer mejor las necesidades educativas de las comunidades, capaz, también, de poner en marcha dispositivos de difusión de las innovaciones, y de hacer que la investigación tenga el papel constructivo y creador que debe ser el suyo" (121).

III "PROCESO DE APRENDIZAJE CREATIVO"

Si hasta ahora nos hemos movido en terrenos prospectivos, en base a unos principios generales de los cuales partimos, es ahora cuando intentamos exponer el marco general de actividad dentro de la escuela que haga posible que la capacidad de creación del discente, no sólo no se vea reprimida, sino que incluso se vea favorecida, desarrollada y aumentada.

Este intento, por si sólo, sería más que suficiente para ser motivo de un gran trabajo, sobre todo si bajásemos al nivel de actividades, sistemas de evaluación, metodología, ... etc. que se deberían llevar a cabo en cada etapa del sistema escolar. No nos resistimos a esta tentación, pero los límites de este trabajo, que tenemos entre manos, sólo nos permite movernos dentro de unas líneas generales. Con toda seguridad nuestro próximo trabajo va a consistir en tomar los curriculums escolares tal y como hoy legalmente están establecidos, plantearnoslo desde una óptica creativa y presentar una línea de trabajo creativo multidireccional y omnipresente en todas las clásicas materias que hoy configuran los cursos escolares sobre todo en E.G.B., B.U.P. y F.P.

Por lo dicho anteriormente, se comprenderá que todo lo que presentamos en este epígrafe va en busca de exponer unas líneas de trabajo que hagan posible poner en práctica, en este momento, nuestra concepción de la enseñanza hasta el techo máximo posible. Si bien pensamos que un desarrollo óptimo de la capacidad creativa es muy difícil conseguirlo tal y como están estructurados los estudios, creemos que como pedagógicos, que todos los días nos tenemos que ver las caras con unos alumnos, no podemos esperar a que cambien las estructuras, para poner en práctica un plan sistemático de desarrollo de la creatividad. Caeríamos en una situación inoperante y pobre de perspectivas, si creyésemos que la estructura escolar va a cambiar por si misma. Las estructuras las hacemos, mantenemos o cambiamos los hombres de nuestra sociedad, que tal y como está establecida, ^{hacemos} ~~pa~~ ^Y ~~pa~~ ^{hacemos} un tiempo de nuestra vida, más o menos largo, escolarizados obligatoriamente. El futuro no se puede hacer rápidamente, pero con nuestras actividades actuales podemos hacer más próximo el porvenir.

Con la mirada puesta en esto hemos intentado recoger ex-

haustivamente toda la información posible de los intentos que nos han precedido, (bibliografía, investigaciones, realizaciones prácticas, ...), crear un cuerpo de ideas, ponerlo en actividad y a la luz de los obstáculos y logros que personalmente hemos descubierto, ofrecer una síntesis del plan de actuación que, al menos en este momento, consideramos más válido.

La tarea no ha sido sencilla y nos interesa recalcar que estamos en una base de perfeccionamiento, con lagunas y escollos, que no tenemos el más mínimo interés en taparlos. Por el contrario pensamos que aireandolos podrá llegar un día en el que realmente se pueda hablar con propiedad de una enseñanza creativa. Por ahora, como hecho constatable, a la vez que como explicación de nuestra modesta aportación, hemos de reconocer con nuestro compañero V. Benedito que:

- " 1) No hay estudios sobre sistemas pedagógicos creativos.
- 2) Hay algunos métodos creativos muy trabajados y de resultados muy positivos. En cambio en otros los resultados son de dudosa eficacia para desarrollar la creatividad.
- 3) Para muchos autores no queda clara la diferencia entre métodos y técnicas.
- 4) Casi nadie baja al nivel de las actividades o en todo ^{caso} se refieren a técnicas ...
-
- 6) Toda la taxonomía y cada nivel de la misma queda abierto a elementos que enriquezcan la clasificación" (122).

Suscribimos íntegramente esta confesión final de su trabajo donde sagazmente presenta en pocas líneas la debilidad de este movimiento en germen, que normalmente denominamos Pedagogía de la Creatividad. Sus palabras nos liberan un poco de la exigencia que algunos pueden mostrar con respecto a lo que aquí se expone, a la vez que en el último de los puntos nos permitimos responder con nuestra aportación a ese campo abierto que él deja.

Los modelos taxónomicos que él presenta pueden llegar a ser un buen marco de actuación, aunque personalmente no los siga-

mos en su concepción original.

Durante mucho tiempo hemos estado dudando en la forma de presentación de este marco general de la "enseñanza creativa". Quizás por razones de orden práctico hemos preferido seguir con el clásico modelo de objetivos, contenidos, métodos, ... etc. ya que es quizás el más familiar entre los educadores de nuestro país. Además, en cierto modo, es una respuesta a los obstáculos escolares, detectados en el proceso de creación, que en páginas anteriores se han expuesto siguiendo este modelo.

Puesto que lo que aquí vamos a exponer es nuestra concepción del "aprendizaje y la enseñanza creativa", se hace preciso de entrada esclarecer los términos en los que nos movemos. En este sentido nos adherimos a la postura de Torrance: "Los términos de 'enseñanza creativa' y 'aprendizaje creativo' se usaran para referirse a lo que ocurre cuando el profesor y el alumno se ven envueltos en un 'proceso de aprendizaje creativo' como una forma de captar o ser sensible a los problemas, deficiencias, lagunas del conocimiento, elementos pasados por alto, faltas de armonía,; de reunir una información válida; de definir las dificultades o de identificar el elemento olvidado; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o de formular hipótesis, modificándolas y volviéndolas a comprobar, perfeccionándolas y finalmente comunicando sus resultados....

A esto lo hemos denominado 'proceso de aprendizaje creativo' porque implica una producción de información o desarrollo de habilidades nuevas y en cierta medida originales para el individuo que aprende" (123).

Una última e importante consideración antes de introducirnos en nuestra visión pormenorizada del "proceso de aprendizaje creativo"; Ponemos sumo interés en este tipo de aprendizaje porque la práctica nos ha demostrado que, si no ha existido una previa deformación o alguna forma de represión, las personas preferimos aprender por procedimientos creativos. Es decir nos gusta conocer y penetrar en nuestro yo y en el mundo que nos rodea a través de la exploración, manipulación, interrogación, experimentación, riesgo, verificación y modificación de ideas y otras formas de indagación y

búsqueda. Esta actitud personal no representa, sin embargo, que nosotros desechemos por inoperante otro tipo de proceso de aprendizaje que no sea el "creativo".

Si nosotros insistimos en éste es porque quizás es el que menos se practica en nuestras aulas y sin embargo creemos que es en él donde las necesidades de la naturaleza humana se hayan implicadas con mayor intensidad; Ante la desarmonía nos ponemos en tensión. La incomodidad que la tensión acarrea nos lanza a intentar suprimirla. Esto nos obliga a formular preguntas, a aventurar hipótesis, a hacer indagaciones, y el estado de incertidumbre de la hipótesis nos lanza a verificar nuestras suposiciones, corregir nuestros errores y modificar nuestras conclusiones.

El aprendizaje se convierte en un proceso de desarrollo productivo de los poderes más íntimos de la naturaleza humana, que le permiten trascender de su estado de criatura pasiva.

OBJETIVOS

La meta educativa de orden general ya se ha perfilado de forma más o menos sistemática a lo largo de las páginas anteriores. Si se nos permite echar mano del famoso pensamiento chino, aunque no esté expresado en los clásicos términos de un objetivo, se trata de poner en práctica aquello de que:

"SI A LA ORILLA DEL MAR ENCUENTRAS ALGUIEN CON HAMBRE,
NO LE REGALES UN PEZ; ENSEÑALE A PESCAR."

Más en concreto, se busca que el individuo adquiera la capacidad de:

- "Aprender haciendo"
- Organizar una disciplina personal y libremente aceptada.
- Enfocar los problemas con originalidad y de manera polivalente, omnilateral y multifacética.
- Aceptarse a si mismo, a los demás y a la naturaleza.

En resumen, ha de tender a crear su propio yo como objetivo principal de toda su actitud humana. Lo que Maslow llama "creatividad de las personas que se realizan" (124).

La creatividad como objetivo global se consigue cuando el individuo aprecia la importancia que tiene para su desarrollo la adquisición de un tipo de conducta, que podríamos denominar como la típica de un "hombre creador".

El individuo ha de dar muestras de que,

1) Actúa según los típicos rasgos del proceso de creación. Es decir:

- Acumula experiencias y conocimientos.
- Plantea hipótesis.
- Trabaja para encontrar soluciones.
- Madura las ideas.
- Pone en marcha el plan de acción.

2) Ejercita su sensibilidad hacia los problemas. Es decir:

- Capta la esencia de los objetos y seres.
- Establece diferencias y semejanzas entre los objetos, los fenómenos y las personas.
- Llega a captar más allá de los fenómenos sensoriales perceptivos.
- Ve defectos, necesidades, deficiencias,....
- Percibe lo raro, lo inusitado y lo extraordinario.
- Se da cuenta de lo que debe hacerse para la solución de los problemas.

3) Mantiene un tipo de pensamiento y una actitud flexible ante los objetos, fenómenos y personas, ante la vida misma. Con otras palabras:

- No se aferra prematuramente a las ideas.
- No se conforma con las respuestas y soluciones vigentes.
- Revisa periódicamente la validez de los supuestos.
- Está abierto al cambio.
- Valora las situaciones desde el mayor número posible

de ópticas.

- Desplaza sistemáticamente los problemas de los supuestos clásicos.
- Se escapa en ocasiones del enfoque "más evidente" de los problemas.

4) Aporta ideas o soluciones poco frecuentes, nuevas y originales, lo que en la práctica comporta rasgos como:

- La actitud de innovación.
- La disposición a enfrentarse con los riesgos de la creación.
- La necesidad de desarrollo de su propio yo, por encima de las presiones del grupo.
- El poco espíritu de competición.
- El interés y el entusiasmo por lo que se realiza.

5) Utiliza su capacidad de análisis y síntesis a la hora de determinar:

- Los elementos que pueden ser válidos para llegar a un objetivo.
- Las formas más eficaces de actuación.
- Las rectificaciones de los errores producidos.

Torrance con su característico interés por llegar a la realidad cotidiana de la "enseñanza creativa", aporta una lista de indicadores de conducta creativa, que no dudamos pueden ayudar mucho a la hora de concretar los objetivos específicos de un "proceso de aprendizaje creador". En la consulta realizada en un seminario estrajo como indicadores de la conducta creativa los siguientes:

- " Curiosidad, espíritu inquisitivo, afán de investigación, formulación de preguntas agudas, etc. (66%).
- Originalidad de pensamiento y de obra (58%).
- Independiente en su pensamiento y su conducta (38%)
- Imaginativo (35%).
- No-conformista, no le preocupa la aceptación de los demás (28%).
- Capta relaciones, perceptivo de las relaciones que se

dan entre los elementos, etc. (17%).

Rebosante de ideas (14%).

Experimentador nato, ensaya nuevas ideas, nuevos productos, etc. (14%).

Flexibilidad de ideas y pensamientos (12%).

Persistente, perseverante, no se rinde fácilmente (12%).

Construye, edifica y reedifica (12%).

Le irrita y le aburre la rutina y la obviedad, prefiere la complejidad, abarca varias ideas al mismo tiempo (12%).

Sueña despierto, se preocupa por las cosas, etc. (10%)."
(125).

Llega incluso a dar una lista de ejemplos de tipos específicos de conducta sugeridos como indicadores de talento creativo. Una lectura reposada de los mismos será sin duda interesante a la hora de redactar los objetivos operativos. En síntesis, se trata de desarrollar lo que consideramos rasgos centrales del "proceso de aprendizaje creador", que, aunque los presentamos por separado, mantienen entre sí una fuerte relación. A saber:

LA LIBERTAD que procura al individuo una amplia gama de posibilidades adaptables, y por consiguiente, amplia red de elección.

LA AUTONOMIA que le permite realizarse con una cierta independencia del medio, lo que en la práctica se manifiesta por una relativa estabilidad ante los riesgos, privaciones, frustraciones o sensaciones senejables.

LA ESPONTANEIDAD que posibilita la expresión de las ideas e impulsos propios sin inhibiciones y controles foráneos y sin temores al ridículo.

LA RESPONSABILIDAD que le lleva a asumir sus opciones y actividades.

A este nivel es, quizás, Carl Rogers (126) quien mejor ha descrito este tipo de objetivos que persigue la "enseñanza creativa". En un intento de resumir su concepción podríamos decir que éste trata de ayudar a los estudiantes a emprender una acción ini

ciada por ellos mismos, a ser responsables de tal acción, a convertirse en autodirectivos, a adaptarse flexiblemente a situaciones nuevas y a cooperar eficazmente con las demás.

CONTENIDOS, PROGRAMAS

Hablar de contenidos en el "aprendizaje creativo" es algo que en cierto modo contradice su esencia, sobre todo si se toma en su acepción más generalizada; conocimientos y "temas eternos", hechos, acabados y listos para que el profesor los enseñe (= muestre) y el alumno los trague y digiera.

Intentar desarrollar un "aprendizaje creativo" en un sistema escolar, cuyos contenidos y programas vienen impuestos por ley y además con la exigencia de que el profesor debe enseñar a todos las mismas cosas, es algo tremendamente difícil.

Olvidar el entorno general de la institución escolar con respecto a este tema, puede acarrear serios problemas a los alumnos, cuyo profesor no ha querido atenerse a la normativa legal. Un profesor, para no verse encorsetado por unos programas oficiales, puede saltarse éstos, pero quizás el profesor o la institución que le siga "de por 'sabidos' los temas de cursos anteriores".

En una palabra, los programas están ahí, la institución escolar en general no ha hecho suyo el "aprendizaje creativo" y los alumnos a lo largo de sus vidas pasan por muchos maestros y por diversos tipos de escuelas que exigen la "posesión" de los conocimientos legalmente establecidos. En la escuela del futuro puede que no ocurra esto, pero en la del presente ésta es una realidad tangible y palpable. Por lo tanto el marco de actuación del "aprendizaje creativo" viene delimitado por unos condicionamientos que no se pueden pasar por alto, aunque tampoco se trata de aceptarlos tal cual, sino de luchar para que la sociedad tome conciencia de que han de desaparecer, a la vez que se experimentan alternativas de cambio.

A pesar de todos estos obstáculos nos permitimos insinuar una serie de principios que puede facilitar la enseñanza y el apren

dizaje creador y posibles actuaciones de cara a los curriculum es colares establecidos.

En cuanto al primer aspecto convendría tener muy presen te:

- El conocimiento no es creatividad pero en cualquier terreno es difícil producir nuevas ideas a menos que contemos con algunas para empezar a movernos.
- No podemos olvidarnos de los conocimientos elaborados a lo largo de la historia, pero no hay porque aceptar sus conclusiones acabadas y exclusivas.
- Para resolver los problemas creativamente más que la cantidad de información, importa la actitud que tomamos ante ella.
- Como no se puede impartir el conocimiento de todos los datos que el individuo puede necesitar a lo largo de su vida, se hace preciso desarrollar las aptitudes ne cesarias para que vaya aprendiendo a lo largo de su vida.

En función de estos principios, repetidos hasta la sacie dad, un curriculum escolar para que pueda ser abordado mediante el "aprendizaje creativo" ha de presentarse como algo

- **EXISTENCIAL Y VIVO:** El alumno ha de descubrir en la in formación que le llega conexiones con su problemática real. Mientras éste no se implique en la información, hasta llegar a dar su punto de vis ta y dejar en ella su impronta personal, no se lleva a cabo el aprendizaje creativo.
- **ABIERTO:** En línea con la concepción rogeriana de "aper tura". Es decir, el individuo es capaz de per cibir su mundo directamente en lugar de hacerlo a través de categorías predeterminadas. Es lo opuesto a la defensividad y a la rigidez psicológica.

En este sentido el maestro el único curricu lum que puede seguir, el único contenido que puede co municar al discípulo, es la propia existencia del alum no.

INTEGRADOR: No tiene sentido la separación entre las di
versas materias, ya que en el proceso de
 creación queda envuelta la persona entera, un curricu-
 lum que promueva la creatividad encuentra su principio
 organizador dentro de la misma experiencia creadora y no
 en una jerarquía sistematizada de diversas materias.

¿Hasta qué punto, tal y como están establecidos los estu
dios, se pueden poner en práctica estas ideas?.

Aunque no son muchos los intentos realizados, a grosso
 modo, se podrían distinguir dos posibles líneas de actuación, lo
 que no quiere decir que no pueda existir una que intente combinar
 ambas.

1.- Algunos ven las alternativas de solución a base de
 'cursos' agregados a los curriculums legalmente establecidos. Par-
 nes y la Fundación de Educación Creadora que trabaja en la Univer-
 sidad de Búffalo se presentan en cierto modo como la cabeza más
 visible de esta tendencia.

Personalmente encontramos varios hándicaps en esta postu-
 ra, ya que en el fondo y en la forma se presenta como una "asigna-
 tura" más a añadir al curriculum. Mucho tememos que, por ejemplo,
 en nuestro país además sería concebida como una "maria" que vendría
 a engrosar el cúmulo de las existentes.

2.- Algunos intentamos buscar soluciones con menos apa-
 rato estructural, pero quizás más efectivas, consistentes en in-
 yectar el "aprendizaje creativo" en los cursos presentes, en las
 asignaturas establecidas y en el desarrollo de los contenidos pres-
 critos.

Investigaciones como las de Guilford (127) y, sobre todo,
 las de Lowenfeld (128) y Lowenfeld y Brittain (129) nos parecen que
 pueden ser un buen acicate para mover las conciencias de los que
 piensan que sólo puede desarrollarse la creatividad en ciertas ma-
 terias (plástica, dinámica,...) o de los que opinan que, tal y co-
 mo están estructurados hoy los estudios, no se puede desarrollar
 el pensamiento creativo. Las conclusiones de estos investigadores

y a un nivel más modesto nuestra experimentación confirma que este se puede desarrollar en todas las asignaturas que componen un curso legalmente establecido. En alguna investigación, como la de Sommers (130), se ha llegado a demostrar que los estudiantes sometidos al tratamiento experimental de actividades creativas han manifestado adquisiciones significativamente mayores, incluso en los conocimientos de tipo tradicional, que los estudiantes de los grupos de control.

MÉTODOS

Dado que muchos autores no dejan clara la diferencia entre métodos y técnicas y que a nivel legal (Ley General de Educación 14-2; 18-1; 27-1; ... etc.) se emparejan con bastante facilidad los métodos y los objetivos hacia los que tiende la metodología, es necesario aclarar desde el principio la postura de la que partimos.

Entendemos por MÉTODOS CREATIVOS el "encadenamiento lógico, sistemático y completo de diferentes técnicas, actividades y ejercicios graduados, que buscan armoniosamente un mismo fin: ejercitar y desarrollar el talento creativo: Ejemplo: método experimental, método proyectos, de trabajo en grupo" (131).

Hemos estado tentados a analizar detenidamente los métodos más habituales en este movimiento naciente de "enseñanza creativa", pero tras sopesar el peligro que corríamos de no poder llegar al fondo de la cuestión, por el carácter del trabajo, hemos creído más oportuno mantenernos, por ahora, a un nivel más general.

La metodología de la "enseñanza creativa" arranca para nosotros de un gran principio y es el que los métodos indirectos de instrucción son más apropiados que los directos a la hora de fomentar a la creatividad. La libertad, autonomía, espontaneidad y responsabilidad, que hemos señalado como objetivos centrales del proceso de "aprendizaje creador", requieren un tipo de metodología que sea sugestiva, experimental, flexible, imaginativa y que desarrolle la actividad productiva.

"La sugerencia refuerza la importancia de lo 'no dicho', de lo que al parecer carece de relación, de lo que en apariencia es poco importante. Produce cantidades de ideas, conceptos, imágenes. Permite que todo ello permanezca en un estado fluido. Crea lagunas en la evidencia, las registra, las extiende, las trasplanta. Anima la propia actividad metafórica de los estudiantes para llenar tales lagunas." (132).

Este carácter abierto e inacabado de las experiencias de aprendizaje, que pone de relieve la provisionalidad y mutabilidad de los objetos e ideas presentados, juega un papel básico en la automotivación del alumno.

Las estrategias para crear y/o utilizar este carácter pueden ser numerosas y variadas. Torrance (133), ha resumido muy sa gazmente algunas de ellas, distinguiendo las que pueden ser emplea das con este fin, antes, durante y después de una lección, tarea u otra actividad de aprendizaje.

ANTES:

- 1) Enfrentamiento con ambigüedades e incertidumbres.
- 2) Avivar la previsión y la espectación.
- 3) Convertir lo familiar en extraño y lo extraño en fa miliar mediante la analogía.
- 4) Considerar la misma cosa desde varios puntos de vis ta, psicológico, sociológico, físico o emocional.
- 5) Preguntas incitadoras que exijan del alumno nuevas maneras de examinar la información de que disponen.
- 6) Exigir predicciones a partir de una información li mitada.
- 7) Tareas estructuradas sólo lo imprescindible para proporcionar pistas y orientación general.
- 8) Estimular a que se dé un paso más allá de lo ya co nocido."

DURANTE:

- 1) Sostentamiento continuo de la previsión y la especta

ción.

- 2) Promover una adaptación de las limitaciones creativa y constructiva, más bien que cínica.
- 3) Llevar a cabo de manera sistemática y deliberada la exploración de los elementos y posibilidades que se hechan de menos.
- 4) Yuxtaposición de elementos aparentemente irrelevantes y sin conexión.
- 5) Exploración y examen de rompecabezas y acertijos.
- 6) Mantener un espíritu abierto.
- 7) Que, a partir de una información limitada, surjan las predicciones sobre la marcha conforme se adquieren nuevos datos.
- 8) Empleo excitante y deliberado de sorpresas.
- 9) Visualización de acontecimientos, lugares, etc."

DESPUES:

- " 1) Jugar con ambigüedades e incertidumbres.
- 2) Exigir respuestas constructivas (procedimientos mejores, efectos más bellos, etc.).
- 3) Profundizar, yendo más allá obvio.
- 4) Elaborar algún tipo de elemento mediante dibujos, pinturas, representaciones dramáticas, narraciones imaginativas, dramatizaciones y otros semejantes.
- 5) Búsqueda de soluciones elegantes (soluciones, por ejemplo, que tomen en cuenta el mayor número posible de variables).
- 6) Experimentación y verificación.
- 7) Alentar las proyecciones hacia el futuro.
- 8) Tomar en consideración lo improbable.
- 9) Favorecer hipótesis múltiples.
- 10) Reorganización o nueva conceptualización de la información.
- 11) Síntesis de elementos diversos y aparentemente irrelevantes.
- 12) Verificación y revisión de pronósticos.
- 13) Transformación y reorganización de la información u otros elementos.
- 14) Dar un paso más allá de lo conocido."

Los métodos de "enseñanza creativa" han de comenzar en la experiencia y terminar en ella. Los problemas han de afrontarse en base a la experimentación.

Esta metodología ha de ofrecer al alumno la posibilidad de admirar los acontecimientos en vivo. Es decir que no sólo vea, sino que mire, observe; que no sólo oiga, sino que además escuche. Con otras palabras, que se abra al entorno, que lo sienta, lo huelga, lo saboree y llegue a un contacto estrecho con el, tal como proponen un Lowenfeld y Brittain, Parnes y Meadow, Torrance ... ya citados, y otros autores como Stein (134), Arnold (135) y Mac Kinnon (136).

La flexibilidad, que la consideramos como elemento típico del proceso de creación y cuya consecución nos hemos marcado en los objetivos generales, es otra de las características de la metodología en un "aprendizaje creador".

A este nivel la proponemos para indicar^{que} los procedimientos más o menos estables, no tienen porque estorbar a la improvisación necesaria a la hora de manejar acontecimientos únicos. "Los métodos de la enseñanza creativa serán dirigidos por la inteligencia, pero deben ser continuamente modificados por las intuiciones que la imaginación ofrece en una situación dada" (132).

La imaginación es el mejor antídoto contra la rutina y mecanicismo en el que a veces caen los métodos. Pero si este papel es importante, cuando decimos que la metodología ha de ser imaginativa, le reservamos dentro de ésta un significado mayor. Es, en cierto modo, el elemento que nos permite realizar experiencias de aprendizaje abiertas, flexibles y espontáneas, es la facultad que hace posible que la experimentación se convierta en una actividad creadora y nos libera del carácter rígido que en ocasiones acompaña a aquella.

El pensar y actuar se haya inseparablemente relacionados en todo proceso creativo. La creación nunca se completa a menos que se cambie algo de nuestro yo o de nuestro entorno. Un carácter fundamental de la metodología de la "enseñanza creativa" ha de ser pues, el de poner en práctica la idea repetida de que se aprende haciendo.

En el movimiento de la Escuela Nueva tenemos una gran aportación en este sentido. La variedad de matices es enorme, aunque en el fondo todos coinciden en que para aprender el alumno ha de producir algo -"inventar"- y luego hacer uso de ello.

TECNICAS:

Cuando hablamos de TECNICAS CREATIVAS nos referimos a las "maneras, procedimientos, medios sistematizados de organizar y desarrollar las actividades para estimular el pensamiento creativo ... También se refiere a la habilidad, pericia, con que se usan los procedimientos y recursos. Son características de una técnica didáctica:

- a) La toma de conciencia de la mayor eficacia de la técnica sobre procedimientos rutinarios.
- b) El control de variables que supone la constatación científica de la mayor eficacia.
- c) El dinamismo interno que supone un autodesarrollo por interacción." (134).

En los últimos años se ha empezado a hablar con bastante profusión de este tema e incluso en la bibliografía castellana aparecen traducciones y obras originales que tocan más o menos directamente el tema de las "Técnicas del pensamiento creativo" (137).

Tampoco en esta ocasión nos parece conveniente una explicación pormenorizada de técnicas, más aún cuando existen obras como la citada, que en cierto modo cubren el campo informativo que nosotros podríamos hacer a través de estas líneas.

Lo que sí puede resultar interesante y necesario es fijar nos sobre las bases comunes a las diversas técnicas de creatividad. G. Aznar, señala tres frases fundamentales sobre las que estas se mueven en general,

- 1) Abandonar el campo de lo real.
- 2) El alejamiento. La producción de estímulos.
- 3) La intersección.

Como él señala, "las técnicas de creatividad tienen la doble función de facilitar el desprendimiento y de producir estímulos" (138).

El gran peligro que corren nuestras ideas originales es que las "matemos" antes de que hayan adquirido las mínimas fuerzas de subsistencia. Con las técnicas de enseñanza creativa se pretende que el alumno deje de ser un "matarife" de ideas recién nacidas. La separación entre el momento de creación y el de evaluación es el objetivo básico de todas las técnicas de creatividad.

En un primer momento se trata de que el alumno se meta en el problema y se sienta impregnado por él. Es decir se obsesione por buscar la solución.

El alejamiento del aspecto directo del problema se considera básico, porque de esta forma el alumno puede captar estímulos exteriores al problema que le permitan zafarse de las ideas vigentes, de los estereotipos o de las formas habituales de solucionar los problemas. Las técnicas de alejamiento son numerosísimas y si tuviésemos que inclinarnos por alguna lo haríamos por la de "Analogías" que en nuestra experiencia docente es la que más nos ha satisfecho.

Este vuelo o "sueño" que propician las técnicas de alejamiento ha de tocar terreno firme, si no queremos quedarnos en un imaginismo fantástico e inoperante. Las "cabalgadas" imaginativas han de enlazarse con la realidad algo nuevo, personal y progresivo.

Si tuviésemos que elegir una de las muchas técnicas existentes, nos inclinaríamos con toda seguridad por la del "Problem Solving" (Solución creativa de Problemas). A nivel escolar la consideramos como la más factible, la más cercana al alumno y la que de una forma sencilla introduce a los muchachos en los pasos más importantes de las grandes creaciones.

En esta técnica, creada por A. Osborn (139),^{es} desarrollada por Parnes (140) y el Equipo de la Fundación para la Educación Creativa y practicada ya más o menos formalmente por la mayoría de los interesados en el desarrollo de la capacidad creadora.

el flujo típico del proceso:

- 1) HALLAZGO DE DATOS: Momento de recogida de información.
 - 2) HALLAZGO DE PROBLEMAS: Momento de identificación del problema.
 - 3) HALLAZGO DE IDEAS: Momento de producción de soluciones, alternativas, sin meter juicio.
 - 4) HALLAZGO DE SOLUCIONES: Momento de elección de criterios evaluativos.
 - 5) HALLAZGO DE ACEPTACION: Momento de selección y valoración de idea o ideas más prometedoras.
 - 6) PLAN DE ACCION: Puesta en práctica de las ideas.
- ¿ POR DONDE VOY A COMENZAR AHORA?

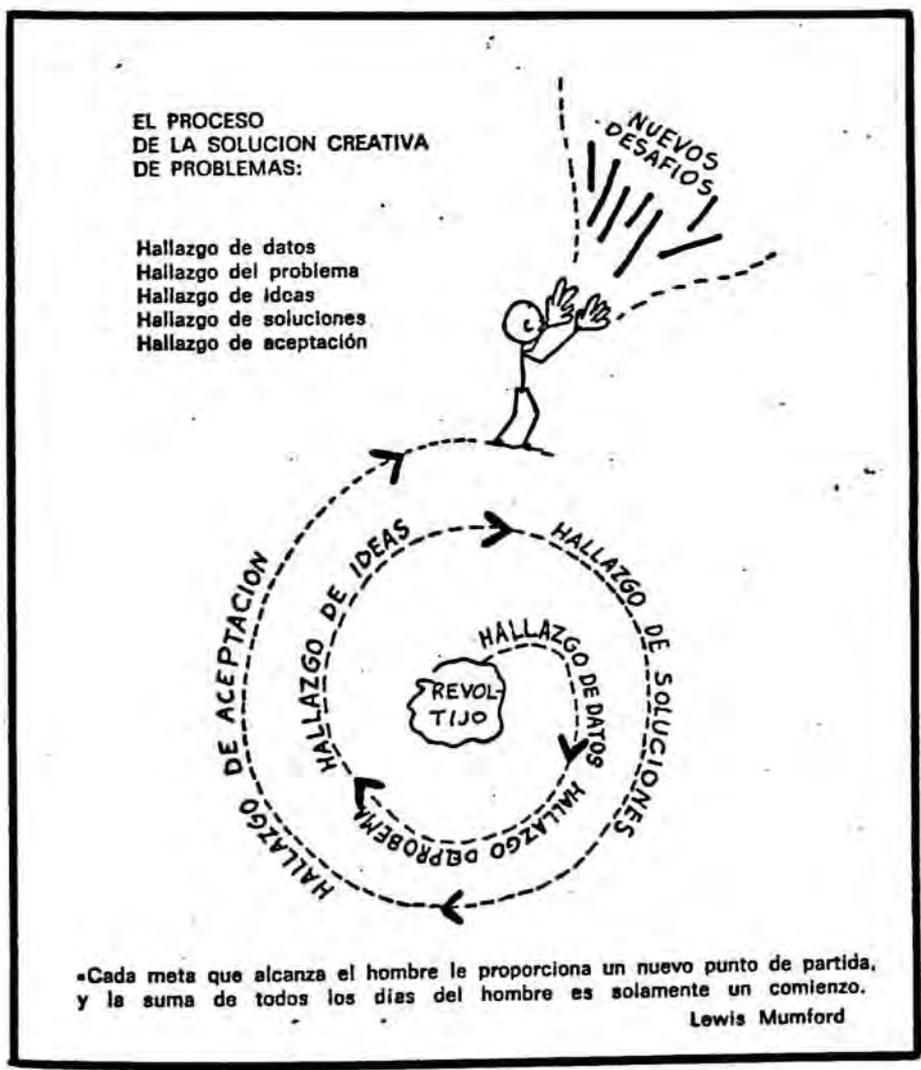


GRAFICO I: Flujo típico del proceso de la solución creativa de problemas (S. J. Parnes)

Guilford (141), ha realizado un valioso estudio de cómo se puede utilizar ésta técnica dentro de los modelos vigentes de estructuración de materias y contenidos. "Presenta como novedad, frente al punto de vista predominante hasta el momento, sobre todo dentro del aula, en el ámbito de la solución de problemas, que éstos no son resueltos inmediatamente y de forma óptima por el profesor, sino que se da oportunidad al niño de intentar diferentes caminos, elaborar una síntesis de la caótica información que tiene almacenada con la información que el profesor le suministra, para hallar distintas soluciones y comprobarlas y aplicarlas por si mismo" (142).

El proceso, tal y como lo concibe éste autor, vendría configurada, esquemáticamente, en estos términos:

- El alumno toma un problema vagamente presentado por el profesorado.
- Filtra la información dada por el profesor.
- Actualiza los contenidos almacenados en su memoria.
- Da una solución al problema que se ha planteado.
- Lo evalúa y recibe información complementaria del profesor.
- Vuelve a estructurar de manera más precisa el problema.
- Nueva evaluación y anticipación de respuestas.
- Se busca nueva información.
- Se propone nueva solución.

ACTIVIDADES:

A la hora de especificar la línea -no podemos entrar en detalles-, que han de seguir las actividades de "enseñanza creativa", nos parece que la forma más idónea consistirá en seguir de cerca cómo actúan o han actuado los grandes creadores; INVESTIGAN (estudian cuidadosamente el mundo que los rodea) para descubrir CONOCIMIENTOS (encontrar respuestas a preguntas o problemas acerca de ese mundo).

Como escribe M. Mayesky, "cuando se consideran las acti

vidades creativas no es posible saltarse el área científica. Esto es porque la verdadera ciencia es una actividad altamente creativa. La palabra verdadera se usa deliberadamente con el término ciencia. La mayor parte del aprendizaje científico que se lleva a cabo en las escuelas no es ciencia verdadera. En vez de esto, lo que se aprende es la historia de la ciencia: acerca de hechos que otros han descubierto en el pasado. Aprender hechos no es muy creativo, pero aprender ciencia si lo es" (143).

Y ¿cómo se puede hacer ciencia en las aulas?. En principio diremos que "hacer ciencia" es una expresión que implica acción y que a este respecto el maestro puede pensar en una línea de trabajo formal, informal e incidental, lo que en cierto modo nos sirve para explicar las actividades creativas que se pueden desarrollar en clase.

1) FORMALES: Entendemos como tal todas aquellas actividades que el maestro planea y los alumnos llevan a cabo. Mediante ellas se pretende que éstos se hagan con las habilidades necesarias para estudiar su yo y el mundo que les rodea y para aplicarlas. La actitud científica-creadora no obedece a un comportamiento totalmente esporádico, sino también y, sobre todo, a unos hábitos de pensar y actuar de una determinada manera, coherentes y estables pero no cerrados a la innovación. Como escribe Koestler, la creatividad "es un acto de liberación, de conquista del hábito por la originalidad" (144).

En este sentido una enseñanza creativa ha de preparar toda una serie de actitudes que ayuden al alumno a conseguir las habilidades necesarias para investigar:

- Identificar y enunciar problemas.
- Formular planes para recogerlos.
- Evaluar datos procedentes de una serie de fuentes.
- Formular hipótesis y conceptos.
- Aplicar conceptos y métodos.
- Crear una toma de conciencia del valor de las ideas propias.
- etc.

Se persigue con estas actividades que los alumnos se conviertan en grandes observadores y que apliquen esta habilidad en el estudio de propiedades, similitudes, diferencias, cambios.

En función de la edad y de la capacidad mental de los alumnos estos objetivos tomaran la forma concreta de una actividad creativa.

2) INFORMALES: Es decir todas aquellas actividades que propician el libre descubrimiento por parte de los muchachos, con poca o ninguna guía del maestro. Se busca que "experimenten", prueben, jueguen con los objetos e ideas para "ver que ocurre". El alumno debe escoger en ocasiones su propia actividad. Sin el peso de un tiempo organizado para que pueda trabajar a su ritmo, en aquello que más le interesa y cuando sienten deseos de experimentar en algo.

3) INCIDENTALS: Nos referimos a todas aquellas actividades que ni estan planeadas, ni siquiera guiadas en su origen, sino que surgen en base a la espontaneidad de determinados fenómenos (ej: catastrofes, muertes, hechos poco habituales,...) y a la espontaneidad del alumno. Estos pueden preguntar por ellos y la misma pregunta puede originar un movimiento dinámico de actividades.

De todas formas, en esto nos parece necesario y conveniente explicar que el hecho de que los alumnos pregunten o no, depende en gran medida de la forma como se establezcan las relaciones entre profesor y alumno. El papel que juega el profesor a la hora de animar a los alumnos a hacer preguntas siempre que estan perplexos y necesitan entender las razones de los acontecimientos y de los fenómenos físicos y sociales, es básico.

Por otra parte, si queremos que las preguntas ejerzan al máximo su papel de fuente de actividades, el profesor no tiene que reducirse a donar los conocimientos que se le piden. La pregunta origina una dinámica más progresiva cuando se anima a los alumnos a encontrar fuentes de información distintas a las del profesor y cuando éste reconoce y demuestra que es muy valioso para ellos el preguntar.

Para una concrección a nivel práctico del juego que pueden dar las preguntas recomendamos la obra citada de E.P. Torrance en los capítulos 7 al 11.

EVALUACION

Sin duda alguna, ésta es la parte de la programación donde normalmente puede correr más riesgos la "enseñanza creativa" dentro del contexto legal de etapas, cursos, materiasetc. etc. Y quizás el peligro radica en que en la práctica se ha convertido más en un acto judicial -aprobado, suspenso- que en un acto terapéutico y con carga retroalimentativa de la tarea decente.

En función de esta realidad la evaluación en el proceso de "aprendizaje creador" ha de ir más a favorecer este segundo aspecto que el primero, ha de pasar de ejercerse como castigo de "malas" conductas, a la promoción del interés por desarrollar las capacidades de los individuos. Ya en 1902, Colvin (145) afirmaba que las correcciones formales inhibían la capacidad creadora y en este sentido descubrió que los progresos eran mucho mayores cuando se apelaba más a los intereses de los alumnos que al temor de una nota. Como escribe Torrance, "la evaluación externa es una amenaza y como tal tiende a cerrar las puertas al conocimiento de algún sector de la experiencia. Esto reduce la capacidad de pensar de una persona más allá de lo obvio, lo seguro y lo familiar" (146).

Los motivos que originan esta actitud hay que buscarlos en la esencia misma del proceso de creación. El error y la creatividad no sólo no están reñidos, sino que la equivocación constituye muchas veces una parte esencial de este. Como comenta De Bono, "el error nos permite liberarnos o establecer una cierta 'distancia' con respecto a las ideas establecidas..... Un error puede plantear una pregunta que de otro modo no se hubiera planteado. El ayudante de Pasteur cometió un error por el que un cultivo de bacterias de cólera se debilitó tanto que ya no era capaz de promover la infección, y en cambio condujo directamente a una investigación sobre vacunación preventiva contra la enfermedad por medio de cultivos de gérmenes patógenos modificados.

En la práctica el empleo más creador de un error es su uso como intermediario imposible o escalón hacia una nueva idea." (147).

El principio de dilación resulta fundamental en la "enseñanza creativa", así como lo hemos visto en el proceso creador en general y en las técnicas de creatividad. La dilación de los juicios definitivos del maestro juegan un papel básico a la hora de alentar la iniciativa y fomentar la autoevaluación. "Al menos tres factores -escribe Hallman- coinciden en hacer de la autoevaluación un elemento necesario de la educación creativa. Primeramente, la creatividad florece en condiciones de conflicto, ambigüedad e incluso caos. En segundo lugar, el individuo creador funciona como persona autoformativa, independiente. En tercer lugar, las razones para juzgar producciones originales son razones personales" (148).

Esto en la práctica nos debe llevar a que en lugar de evaluar continuamente toda idea del alumno como verdadera o falsa y todo un curso como aprobado o suspenso, pondría al alumno y profesor en la textura de verificar la verdad o inconveniencia o el nexo entre causa y efecto. Esto, unido al hecho de que las personas originales rechazan la represión como mecanismo de control, debe hacernos pensar que el sistema de evaluación ha de ir más a medir los niveles de pensamiento que el rendimiento en el área de contenidos.

La evaluación, por tanto, ha de partir del hecho de que todos necesitamos tiempo para cometer errores, para verificarlos y descubrir lo que ocurre cuando hacemos algo equivocadamente. Esto en la práctica puede y debe hacerse a base de:

- Establecer períodos de actividad no sometidos a evaluación.
- Fomentar la autoevaluación, de tal forma que la propia capacidad del alumno para juzgar valores actúe como patrón final en la determinación del valor de los nuevos objetos creados.
- Favorecer el desarrollo del razonamiento causal en sus esfuerzos evaluativos de tal forma que el alumno evalúe la adecuación o inadecuación de los diversos

resultados posibles.

- Evitar la relación 'nota-exito' de tal forma que los resultados tengan exclusivamente un valor instrumental.
- Estudiar más el proceso que el final del mismo. Es decir, qué sucedió durante el tiempo de aprendizaje, en qué se han aplicado las habilidades y nociones aprendidas ... etc.

————— Despues de esta breve exposición de la "enseñanza creativa", puede que alguien se pregunte pero todo esto ¿en qué se diferencia de lo que hoy normalmente se hace en las clases?. No encontramos mejor respuesta y más sintética que la de Torrance (149), con el que les dejamos:

- Reconocimiento de alguna capacidad no advertida anteriormente.
- Respeto a la necesidad que el niño tiene de trabajar solo.
- Prescindir durante el tiempo que sea necesario del papel de censor para dar lugar a que se produzca una respuesta creativa.
- Dar oportunidades o estimular al niño en forma adecuada para que pueda avanzar y lograr éxito en su ámbito de interés.
- Permitir que el plan de estudios sea diferente para niños diferentes.
- Dar forma concreta a las ideas creativas de los chicos
- Brindar oportunidades de desarrollar la responsabilidad y contribuir al bienestar del grupo.
- Favorecer una participación intensa y alentar los proyectos personales.
- Reducir la tensión, creando un ambiente relativamente poco punitivo.
- Aprobar el trabajo del alumno en una área para estimularle a que lo intente en otras.
- Declarar abiertamente lo que tienen de positivo las diferencias individuales.
- Respetar el potencial de los de bajo rendimiento.
- Mostrar entusiasmo por las ideas del alumno.

- Apoyar al alumno frente a las presiones de los compañeros en pro del conformismo
- Poner en relación a un niño improductivo con uno productivo y creativo
- Emplear la fantasía como medio para establecer contactos con la realidad.
- Sacar partido de las aficiones, intereses y entusiasmos particulares.
- Tolerar la complejidad y el desorden, al menos durante un tiempo.
- Entregarse a los alumnos sin reticencias.
- No tener miedo al contacto físico con los muchachos.
- Hacer ver que se está 'a favor' y no 'frente' o 'contra' el chico.
- Hacer exámenes estimulantes o incitantes."

" Habrá que dedicar atención a la confección del curriculum de modo que ofrezca amplias oportunidades para el ejercicio de las diferentes clases de actividad intelectual, al tiempo que los contenidos tengan valor relevante para los estudiantes".

J. P. GUILFORD.

ESTADO DE LAS INVESTIGACIONES: ENSEÑANZA CREATIVA.

El número de investigaciones realizadas para estudiar los aspectos implicados en el desarrollo de la creatividad es de tal magnitud y con tantas vertientes que la tarea de recopilación resulta complicada y difícil. Si bien en nuestro país los análisis científicos de la incidencia de este factor son casi inexistentes, más allá de nuestras fronteras se puede hablar de cientos y miles de trabajos que se han preocupado por estudiar el efecto de las medidas de desarrollo de la capacidad creadora.

Esto nos obliga de entrada a realizar una tarea selectiva, que hemos de reconocer que no es nada fácil, además de llevar inherente el peligro de no citar alguna de las investigaciones

que pueden considerarse importantes desde una óptica diferente a la nuestra. Somos conscientes de estas limitaciones, por lo que tenemos prisa en manifestar los criterios que nos han movido a la hora de hacer esta selección.

El interrogante, que nos sirve como marco general a la hora de seleccionar las investigaciones, podría ser: ¿Qué pasa cuando en la actividad escolar se reconoce el papel de la creatividad y se promueve el desarrollo del alumno teniendo en cuenta esta capacidad?. Bajo este interrogante, como se habrá intuido, se encierran multitud de campos de estudio en orden a comprobar el rendimiento del alumno, el estado de satisfacción, los logros creativos, ... etc. etc.

De todos ellos, en línea con nuestro trabajo experimental, nosotros nos vamos a centrar de forma predominante en dos interrogantes:

- ¿A través de la "enseñanza creativa" se mejoran o entorpecen los logros que habitualmente se considera como rendimiento escolar?.
- ¿Hasta qué punto los rasgos típicos de proceso creador pueden desarrollarse dentro de un curriculum escolar legalmente establecido?.

A modo de historia

Desde que Guilford pronuncia su famoso discurso de 1950 ante la "American Psychological Association", sabemos que comienza a producirse un movimiento generalizado de interés por el tema de la creatividad. A esta especie de explosión inicial le van a seguir una serie de movimientos centrados en diversos aspectos del tema que aunque mantienen entre sí conexiones de principios, poco a poco se van a decantar por determinados centros de interés.

Resulta altamente esclarecedor profundizar en el "Compendium of Research on Creative Imagination" (150), para observar esta evolución y buscar los orígenes de las investigaciones que a nosotros nos interesa comentar ahora, Por ejemplo, en 1958 treinta de los estudios recògidos, se ocupaban predominantemente por el te

ma de la identificación de la capacidad creativa. Investigaciones que en su mayoría han sido comentadas en el tomo anterior.

Año y medio después a éstos se le unen treinta más y en el Compendium se incluyen veintiocho proyectos adicionales de investigaciones en curso. Es, sin embargo, en el Compendium de 1960 cuando ya se perfila una clara tendencia a centrarse los estudios más que en el tema de la identificación, en el desarrollo de la capacidad creativa. Casi la mitad de los estudios recogidos en el Compendium de este año están dedicados a este último tema. Desde esa fecha hasta ahora las investigaciones no sólo no se han estancado, sino que se ha llegado a conclusiones, cuya práctica generalizada podría revolucionar una buena parte del entorno escolar actual.

Ya para estas fechas, concretamente en 1959, con motivo de la Conferencia de Instructores sobre la Identificación del Talento Creativo Científico, en la Universidad de Utah, se había constituido una comisión para elaborar un informe sobre "el papel de la experiencia educativa en el desarrollo del talento científico creador" (151). Esta comisión concluyó que no había en aquel momento ninguna investigación que contradijera que la productividad creativa puede desarrollarse utilizando intencionalmente determinados procedimientos. En este mismo año, Haltzman (152) y su equipo de la Universidad de California, concluían en esta misma línea, que la originalidad era una forma de comportamiento aprendida, que, en principio, no difería de otras formas de comportamiento operante.

Son las primeras comprobaciones del convencimiento que tenía Guilford en 1952 de que "Al igual que la mayoría de los comportamientos humanos, la actividad creativa probablemente implique hasta cierto punto, numerosas habilidades que han sido objeto de aprendizaje. La herencia puede poner límites a éstas habilidades; pero estoy convencido de que éstas pueden desarrollarse indefinidamente a través del aprendizaje" (153).

A partir de estas constataciones de que la conducta creativa puede ser aprendida, se van a poner en funcionamiento serios esfuerzos por encontrar los principios y procedimientos del apren-

dizaje creativo. Ya en la década de los 30 el profesor de Periodismo R. P. Grawford, había realizado un curso en esta línea. El curso de Parnes, que desde 1949 se daba en el College de la Universidad de Buffalo, va a cuajar por estos tiempos en la "Fundación de la Educación Creativa" (1954), en unión de lo que hoy es Universidad del Estado de Nueva York en Búffalo. Las primeras investigaciones evaluadoras de los cursos de resolución creativa de problemas ya ponen en manifiesto que los alumnos de grupo experimental, que habían seguido durante seis meses el curso, obtenían en cinco de las siete medidas de capacidad creativa diferencias significativas con respecto al grupo control (154), así como la persistencia de los efectos de estos cursos prácticos de creatividad.(155).

El naciente movimiento estaba en trance de hacerse adulto y no sólo en esta fundación (156), sino en otros muchos lugares y a través de distintas personas, los planes y realizaciones investigacionales de desarrollo de la conducta creativa aumentaron.

En la década de los 60 se produce, sobre todo, en Norteamérica, una gran explosión de realizaciones, que se manifiesta en una gran producción bibliográfica, en la aparición de materiales para fomentar la creatividad y en un esfuerzo a nivel estructural por incorporar la creatividad al tradicional trabajo de clase.

En cuanto a materiales merece la pena resaltar algunos esfuerzos como los de Beberman (157); Suchman (158); Moore (159); Covington, Crutchfield y Davies (160); Davis y Houtman (161); Myers y Torrance (162); Parnes (163) ... etc. . A nivel estructural el gobierno U.S.A. llega a subvencionar centros experimentales para el fomento de la conducta creativa como el proyecto "Impact" en Polk Cornity (Sowa), las escuelas de Dayton, Ohio, los seminarios y simposiums anuales que se celebran en la Universidad de Utah bajo la dirección de Taylor, el proyecto de creatividad en escuelas nacionales en el colegio Universitario de Malacaster, dirigido por F. E. Williams..... hasta llegar incluso a poner en marcha Colegios Universitarios Creativos como por ejemplo el Wilmington College, Carolina del Norte y el Colegio Universitario del Estado de Nueva York.

En la década de los 70, esta actividad no sólo se mantiene sino que incluso se amplía. Véase sino el calendario de éstos últimos años de la "Fundación de la Educación Creativa" (156).

Todas estas realizaciones van íntimamente acompañadas de investigaciones evaluativas que descubren las líneas por donde debe ir el desarrollo de la creatividad en la escuela, a la vez que nos ponen en antecedente de los posibles obstáculos con los que nos podemos encontrar. Quizás ésto sea lo que más nos interesa destacar en este momento para formarnos un estado de opinión de cómo ha sido posible llegar a hablar de una enseñanza creativa y en dónde se entronca nuestro trabajo experimental.

Logros y estado de opinión actual.

El hecho de que el actual sistema educativo piense que el proceso de aprendizaje se facilite presentando los contenidos en forma de pequeñas unidades, ha hecho que en la práctica los curriculums escolares se presenten en casi todos los países mediante asignaturas diferentes en la creencia de que de esta forma se consiguen las distintas habilidades necesarias para el adulto. Los investigadores nos hemos encontrado ante un hecho consumado y no de rápida desaparición.

La postura de muchos de éstos y la nuestra no es precisamente la de compartir ésta creencia, pero no podemos olvidar que la realidad actual es ésta y que pasarla por alto es pecar de ingenuos; Los alumnos han de rendir en cada asignatura para lograr el paso hacia las etapas superiores del sistema escolar.

Esto hace que, asignaturas, contenidos, rendimientos,.. .. sean temas de investigación con el fin de desvelar qué es lo que se encierra bajo estos términos (En el capítulo anterior hay cumplida información) y cómo se pueden mejorar en la práctica todos estos "artilugios".

"De aquí la atención -escribía Guilford- que habrá que dedicar a la confección del curriculum, de modo que ofrezca amplias oportunidades para el ejercicio de las diferentes clases de actividad intelectual, al tiempo que los contenidos tengan valor

relevante para los estudiantes. Con frecuencia he recomendado otra medida: informar al estudiante de la naturaleza de sus diversos recursos intelectuales tan pronto como sea capaz de comprender esta información. Tal conocimiento no sólo haría que los ejercicios fueran más significativos y efectivos, sino que además ofrecería una mayor oportunidad de generalización de las habilidades dentro de las categorías; en otras palabras, una mayor oportunidad de transferencia de las habilidades" (164).

Lo que Guilford propone es el desarrollo de las facultades creadoras, aún dentro de ésta limitada realidad escolar de cursos, asignaturas, unidades,.... y esta proposición no cae en el olvido y ya en 1958 Getzels y Jackson (165) y en 1960 Torrance (166) comienzan a evidenciar que las facultades del pensamiento creativo juegan un papel fundamental en la adquisición de información y de distintas habilidades educativas.

Los intereses de ésta corriente americanista -en la cual hemos situado nuestra investigación, por ser prácticamente la única que a nivel mundial ha llegado a crear un movimiento generalizado de enseñanza creativa - en un primer momento buscan con gran interés comprobar hasta qué punto merece la pena enseñar creativamente.

La clásica mentalidad americana de que hay que buscar por encima de todo la rentabilidad de las acciones, mueve a bastantes investigadores en el momento inicial a demostrar que este tipo de enseñanza es tan "económica" o más que el seguido tradicionalmente. Se tiene que vender el producto y éste es un aspecto ^{básico} a la hora de conseguir una aceptación de la idea por parte de la sociedad norteamericana.

Este interés queda reflejado en las investigaciones de Moore (167) y Orstein (168), y en su trabajo llegan a demostrar que muchas cosas aparentemente se pueden aprender de forma creativa con más economía que como tradicionalmente se venía haciendo, aparte de comprobar que son bastantes las personas que prefieren aprender de esta manera.

"Creo que la evidencia claramente nos indica -escribía

Torrance por aquellos tiempos- que se puede enseñar a los niños a utilizar las habilidades creadoras de la mente hasta en la adquisición de las enseñanzas tradicionales del colegio, que los conceptos tradicionales de rendimiento por encima o por debajo del baremo estan lamentablemente anticuados, que los procedimientos de aprendizaje de niños de gran capacidad creativa son totalmente distintos de aquellos con un C.I. elevado, pero sin gran habilidad creadora en su mente y que muchas presiones sociales interfieren en el aumento y expresión de estas habilidades." (169).

A demostrar esto que Torrance considera evidente se van a dedicar multitud de esfuerzos, incluido el suyo. En su investigación realizada en la University of Minnesota Elementary School, diferenciando a los niños "creativos e inteligentes" se llega a comprobar que " aún cuando la diferencia media entre estos dos grupos es de más de 25 puntos en la escala C.I., no existen diferencias que se puedan documentar, según las estadísticas, en ninguna de las medidas de aprovechamiento escolar utilizadas (Gates Reading test y Jow tests of Basic Skills)"(169).

Yamamoto (170) por otro lado, al comparar 54 estudiantes de bachillerato superior, sobre la base del "Iowa test of Educational Development", altamente creativos, con otros 54 compañeros dotados de bajos niveles de creatividad, manteniéndose constantes los efectos del nivel de inteligencia por medio de la técnica de covarianza, halló que el grupo de alta creatividad superó en entendimiento al grupo de baja creatividad en todas los sub-tests de la batería.

Pero ya no sólo esto, sino que en general en ninguna de las investigaciones realizadas se ha llegado a comprobar que las actividades creativas hayan interferido con los "productos" académicos que tradicionalmente se evalúan. En alguna de ellas, como la de Summers (171), incluso los alumnos de los grupos experimentales que han desarrollado un tipo de aprendizaje creativo, han manifestado adquisiciones significativamente mayores de conocimientos de tipo tradicional, que los alumnos de los grupos control. En esta misma línea se sitúan las investigaciones de Guilford (127), Lowenfeld (128) y Lowenfeld y Brittain (129), que demuestran que a través de todas las asignaturas se puede desarro-

llar el pensamiento creador, lo cual en cierto modo añade un aspecto más interesante, si cabe, a la cuestión planteada.

La experiencia de W. L. Hutchinson (172) viene a corroborar en parte estos últimos trabajos. El objetivo principal de su investigación "era determinar cuáles serían los procesos de aprendizaje y de pensamiento (cognitivo, memoria, divergentes, convergentes y evaluativos) producidos en los alumnos por ciertas modificaciones a los métodos de enseñanza actuales". Centró su experimentación en el área social de los primeros años de bachillerato. El grupo control recibió lo que podría calificarse como experiencias sin programar, y, en apariencia, estaba fundamentalmente interesado en la adquisición de datos. El grupo experimental las recibió programadas y dirigidas con posibilidad de recurrir al pensamiento divergente y a las capacidades evaluadoras para adquirir conocimientos y destrezas.

La relación entre medidas de rendimiento y medidas de pensamiento creativo fue superior en las clases experimentales que en las clases control. Mediante este estudio, de quince días de duración, se comprobó que los alumnos del grupo experimental habían obtenido "mejores puntajes en los tests de actividad y un aumento del pensamiento productivo en la clase sin limitación de la comprensión de la unidad temática". Además, la experiencia logró que varios alumnos de "baja capacidad" lograsen producir gran cantidad de ideas, lo que, según su punto de vista, demuestra implícitamente la incapacidad de la escuela para fomentar el desarrollo de la creatividad.

El resumen que hace de sus descubrimientos lo resume con estas palabras: "Si bien la totalidad del grupo experimental obtuvo más ventaja en los postests de tema que los grupos de control, la diferencia no fue estadísticamente significativa.

El grupo experimental obtuvo diferencias significativas sobre el grupo control en cuatro de los diez indicadores de creatividad, de los cuales uno de cada dos índices estaba cerca de ser significativo. Los indicadores que demuestran un aumento significativo para el grupo experimental fueron la fluidez en aparatos, fluidez en títulos de tramas, flexibilidad en el uso de recortes y fluidez ideacional en el uso de recortes. El indicador que se aproximó

a lo significativo fue el de originalidad en aparatos. El grupo de control no tuvo ventajas significativas en los indicadores de creatividad sobre el grupo experimental." (173).

En esta misma línea, ya Neal en 1957 (174), había comprobado que las experiencias planificadas y dirigidas pueden contribuir de modo significativo al desarrollo creativo. Y en términos muy parecidos a los de Neal se pueden resumir las conclusiones a las que llega Torrance en su experiencia programada de "Imagi/Craft" y los "libros" de ideas que recoge en su libro "La Enseñanza Creativa" entre las páginas 324-339. "La evidencia indica que las experiencias programadas y dirigidas al pensamiento creativo pueden facilitar éste y tienden a no interferir con los rendimientos de tipo tradicional." (175).

Finalmente, nos parece necesario hacer mención especial a un par de estudios, porque además de aportar un valioso material para la enseñanza creativa, recogen, en cierto modo, las experiencias que les han precedido y favorecen una visión más completa de la temática planteada.

Nos estamos refiriendo al estudio de R. M. Olton y R. S. Crutchfield (176) con su "Programa de pensamiento creativo" (160) y al de S. J. Parnes (177) con su "Libro Guía de la conducta creativa" y su "Libro de trabajo de la conducta creativa" (163). No es el momento de explicar detalladamente ambas experiencias, pero permitásenos utilizar un par de largas citas que resumen las principales conclusiones a las que llega en ambas investigaciones.

Concretamente S. J. Parnes escribe que: "Los análisis de los resultados de esta fase de la investigación incluyen estos importantes hallazgos:

1. Los alumnos del curso de solución creativa de problemas exhibieron beneficios sustanciales en cuanto a cantidad de ideas en dos tests de cantidad de ideas repetidos al fin del curso. Los alumnos del grupo de control demostraron aumentos relativamente insignificantes en estos tests al fin del semestre.
2. En tres tests de calidad de ideas, los alumnos de so-

lución creativa de problemas exhibieron una clara superioridad sobre los alumnos del grupo control. En un cuarto tests de esta área, los alumnos de solución creativa de problemas demostraron un perfeccionamiento mayor que el exhibido por los alumnos de control, pero no lo suficientemente grande como para considerarlo significativo. El quinto indicador de calidad no evidenció ninguna superioridad en los alumnos de solución creativa de problemas." (pag. 178-179).

El trabajo de Olton y Crutchfield enriquece de alguna manera la labor problemática que nos ocupa. Aparte de coincidir con las otras investigaciones, aporta la actitud de los sujetos "pacientes" de la experiencia y pone el dedo en la llaga de la inoperancia en este sentido del sistema escolar vigente.

ELECCIONES TRAS UN PROGRAMA DE INSTRUCCION.

1. ¿Siente usted que su actividad mental ha mejorado desde que comenzó con las clases de pensamiento productivo?

<u>1</u>	<u>14</u>	<u>87</u>	<u>86</u>	<u>11</u>
se	no hubo	mejoró	mejoró	mejoró
empobreció	cambios	un poco	bastante	mucho

2. ¿Disfruta usted utilizando su mente ahora más que antes de comenzar las clases de pensamiento productivo?

<u>7</u>	<u>50</u>	<u>55</u>	<u>62</u>	<u>28</u>
menos	casi igual	un poco más	bastante más	mucho más
que antes	que antes	que antes	que antes	que antes

3. ¿Cree usted que las lecciones y ejercicios en pensamiento productivo le hayan ayudado en su tarea escolar habitual?

<u>3</u>	<u>61</u>	<u>96</u>	<u>27</u>	<u>11</u>
me han hecho	no me han	me han	me han ayu	me han ayu-
empeorar en	ayudado	ayudado	dado bastan	dado mucho
mi tarea es-	en mi ta-	algo en	te en mi	en mi tarea
colar habitual	rea escolar	mi tarea	tarea esco-	escolar ha-
	habitual	escolar	las habitual	bitual
		habitual		

4. ¿Siente usted que las clases de pensamiento productivo han vuelto más interesante su tarea escolar?

<u>4</u>	<u>95</u>	<u>48</u>	<u>39</u>	<u>13</u>
la han vuel	no la han	la han vuel	la han vuel	la han vuel
to menos	vuelto más	to algo más	to bastante	to mucho
interesante	ni menos	interesante	más intere-	más intere-
	interesante		sante	sante

5. ¿Piensa usted que sería una buena idea darles estas clases de pensamiento productivo a los alumnos que ingresen a este mismo grado el año próximo?

<u>19</u>	<u>183</u>
NO	SI

6. ¿Le gustaría algunas nuevas clases de pensamiento productivo como parte de su actividad escolar del año próximo?

<u>89</u>	<u>106</u>
NO	SI

El número total de alumnos que respondieron fue 202; algunos pocos de los cuestionarios estuvieron incompletos.

A tenor de todos los datos obtenidos y en base a las observaciones que se recogen en la TABLA II, concluye: "Por lo tanto, si las escuelas intentan hacer un verdadero adelanto hacia este objetivo de la educación recientemente destacado de enseñar al alumno cómo pensar en lugar de enseñarle simplemente qué pensar, deberán trazarse nuevos programas educacionales diseñados para proveer instrucción amplia y sistemática en técnica de pensamiento productivo para todos los alumnos y en todos los niveles de grado.

Los resultados de este estudio sugieren también que se pueden producir incrementos considerables en la eficiencia del pensamiento demostrando al alumno cómo utilizar mejor las capacidades cognitivas básicas que ya posee, en lugar de intentar acelerar la emergencia de capacidades básicas que se desarrollan normalmente a una edad más tardía. Dado que la mayoría de los estudios comunes sobre cognición evolutiva se ocupan de la aparición de las capacidades básicas, creemos que se le presta demasiada poca atención al grado en que pueden lograrse importantes mejoras en la capacidad de pensar impartiendo la instrucción adecuada en la utilización de las capacidades cognitivas que están naturalmente presentes en cada etapa sucesiva de desarrollo. Los resultados del presente estudio sugieren que éste último aspecto del desarrollo cognitivo es un área importante para futuras investigaciones." (176) (pag. 289 y 291).

A pesar de que todas estas investigaciones dejan suficientemente claro dos aspectos fundamentales, a saber:

- El pensamiento creador se puede desarrollar a través de todas las asignaturas.
- La enseñanza creativa no sólo interfiere sino que favorece un aprendizaje más efectivo de conocimientos de tipo tradicional.

sin embargo, fuera de la situación investigacional, pueden aparecer, y de hecho se presentan, una serie de realidades que permiten a más de una persona dudar sobre la validez de estos resultados.

Cuando para comprobar el rendimiento se toma como elemento de medida las notas del profesor, el panorama presentado puede tomar un cariz bastante distinto a las conclusiones a que han llegado las investigaciones expuestas. Al fin y al cabo la nota res-

ponde a lo que el "juez" de la situación (profesor) considera bueno y malo, correcto o incorrecto, aprobado o suspenso. Si el profesor no es creativo y no valora la capacidad de creación del alumno, en su veredicto final se dejará notar su actitud ante el fenómeno.

A este respecto merece la pena reseñar unos cuantos trabajos que nos pueden ayudar a situar el problema en sus justos términos.

En 1962 Brown (178) venía a demostrar que los alumnos creativos salen peor parados en sus calificaciones escolares que sus compañeros que no daban muestras de poseer una gran capacidad de creación. Con diferentes matices las investigaciones de Holland (179), Jocke (180) y Edwards y Tyler (181), vienen a corroborar los resultados anteriores. Con mayor profundidad Klaumeier, Chester y Ethnathios (182) estudiaron este problema a base de análisis correlacional entre los resultados de un juego de creatividad y las evaluaciones que daban los profesores sobre los factores de creatividad de los alumnos. Tras haber sido informados con precisión de las definiciones de estos factores, la correlación entre ambos tipos de puntuación no fue significativa. Esto nos indica que o bien estos profesores no estaban en condiciones de juzgar a estos alumnos o bien los resultados del tests no son válidos y fiables.

Es muy probable que ocurra lo primero, al menos a tenor de la investigación de Torrance y Ross, ya que no hay ninguna otra constatación que la contradiga. Tal como se ha visto en la TABLA I -pag. 71- casi tres cuartas partes del profesorado investigado consideraban como más importante la categoría cognoscitiva, mientras que a las operaciones "Pens. Divergente" y "Evaluación" -típicamente creativas- prácticamente no le daban casi ninguna importancia.

Es decir, si el profesor, a la hora de evaluar las realizaciones de los alumnos no tiene en cuenta los procesos mentales típicamente creadores, a nadie debe extrañar que las buenas notas no vayan a parar a los alumnos más creativos. Si hayamos la relación entre notas y capacidad creativa, los coeficientes de correlación probablemente no serán significativos, y si lo son, quizás vengán precedidos de signo negativo.

Por tanto, a la hora de estudiar la incidencia de la capa

cidad creadora en el rendimiento y éxito escolar topamos con una serie de variables foráneas que pueden deslucir la verdadera realidad del fenómeno. El control directo de las mismas es bastante difícil, pero hay hechos que indirectamente nos pueden ayudar a crear un estado de opinión. Nos estamos refiriendo a todas aquellas investigaciones que han puesto en claro que los títulos académicos son, en general, muy pobres pronosticadores del rendimiento en la vida posterior. (Price, Taylos y Richards (185), Taylor, Smith y Ghiselin (186); Richards, Taylor y Price (187)) o, al menos poco eficaces (Taylor (188)).

Por ejemplo, Mc. Kinon resume con las palabras siguientes las conclusiones a las que llegó: "En nuestras propias investigaciones los títulos universitarios en general no han servido para predecir una capacidad creativa posteriormente manifestada. En realidad, en un grupo de investigadores científicos, el promedio con que se graduaron demostró una correlación inversa (-0,19) con su creatividad como científicos posteriormente evaluados. Sólo en el caso de los arquitectos los promedios predijeron de manera significativa (+0,27) la creatividad que manifestaran más tarde, posiblemente porque la mayor parte de la tarea profesional que se realiza en el college -la solución de problemas de diseño y similares- es exactamente la que desarrollan como arquitectos graduados. Pero aún en esta muestra los arquitectos más creativos no habían sido generalmente alumnos sobresalientes. Su promedio era distinguido. No eran alumnos mediocres o perezosos. Más bien eran alumnos extraordinariamente independientes, que obtenían un rendimiento sobresaliente en las tareas y cursos que atraían su interés, pero que realizaban poco o ningún trabajo en los cursos que no lograban excitar su imaginación." (190).

Esta conclusión aporta una realidad contundente. Aunque él no se lo plantea en términos investigacionales, puede ser que bajo ella se encierre la constatación de que en nuestra cultura en general, y en las aulas en particular, se premia a quienes aceptan el sistema de valores imperante y se adaptan casi automáticamente a los que le rodean, a veces, incluso, en detrimento de su propia identidad.

Getzels y Jackson (191) han aportado valiosos elementos

de juicio, al comprobar que en determinados aspectos los alumnos muy "adaptados" reciben de la cultura escolar mayores recompensas que los que actúan ejerciendo su independencia. No es ésta una comprobación aislada, sino que Torrance tras haber realizado una investigación en ésta misma línea, concluía: "En una cultura como la nuestra, es preciso reconocer el peligro de adjudicar las mayores recompensas a quienes aceptan el sistema de valores del grupo de iguales y se adaptan casi automáticamente a los que le rodean, sin hacer apenas referencia a valores de índole moral." (192).

Es preciso reconocer al final de esta exposición que aunque estas investigaciones revisadas aportan una gran luz sobre la creatividad en el medio escolar, queda aun mucho por dilucidar en torno al pensamiento creador, su naturaleza y los medios para fomentarlo. Si bien parece existir un amplio consenso entre los investigadores, en algunos temas, quedan cuestiones como la relación entre inteligencia y creatividad, que, como hemos visto en el tomo anterior, requieren estudios más profundos y abundantes con vistas a establecer las salvedades y limitaciones a tener en cuenta. También en el clima escolar y en la relación profesor-alumno, queda un campo bastante amplio por desentrañar. Una investigación acerca de los procesos de interacción dinámica añadiría mucho a la comprensión del fenómeno.

En pocas palabras, queda mucho por recorrer hasta llegar al cultivo equilibrado de todos los aspectos que hagan posible que el desarrollo educacional sea pleno, integral y continuo.