

Creatividad, Justicia Social y Sostenibilidad

Innovación educativa

Creativity, Social justice and sustainability
Educational innovation

Revista Creatividad y Sociedad

Revista Científica de la Asociación Española para la Creatividad ASOCREA
n° 36 · Diciembre 2022

www.creatividadysociedad.com

Creativity and Society Research Journal

ISSN-e 1887-7370

Equipo editorial

Editora (Editor)

Verónica Violant-Holz
Universitat de Barcelona (España)
Observatorio Internacional
en Pedagogía Hospitalaria
Universitat de Barcelona (España)

Editores adjuntos (Assistant Editor)

Francisco García García
Universidad Complutense de Madrid
(España)

Antonio F. Rodríguez Hernández
Universidad de la Laguna (España)

Saturnino de la Torre
Universidad de Barcelona (España)

Consejo de Redacción

Manuela Barcia
Universidad de Sevilla (España)

Jessica Cabrera
Universidad Autónoma de Madrid
(España)

Pilar Gil
Universidad de la Laguna (España)

Dolores Madrid
Universidad de Málaga (España)

Consejo Científico Nacional e Internacional

José Antonio del Campo
(España)

Vicente Alfonso-Benlliure
(España)

Francisco Menchén
(España)

Fernando Cardoso de Sousa
(Portugal)

David de Prado
(España)

Robert S. Sternberg
(EEUU)

Manuel Toharia
(España)

José Antonio Marina
(España)

John F. Cabra
(EEUU)

Omar Gardié
(Venezuela)

María Hernández Herrera
(España)

Ángeles Gervilla
(España)

Maite Garaingondobil
(España)

Juan Delgado
(España)

Albertina Mitjans
(Brasil)

María Cândida Moraes
(Brasil)

Carlos Alberto González
(Colombia)

Marga Iñiguez
(España)

Manuela Romo
(España)

Consejo Técnico

Carlota Rodríguez Silva
Universitat de Barcelona (España)

Coordinadores del nº 36

Jessica Cabrera Cuevas
Universidad Autónoma de Madrid

João Henrique Suanno
Universidad Estadual de Goiás

Revisores del nº 36

Luana Alves Luterman
Maria de Lourdes Alves
Ana Balboa
Manuela Barcia
Lucimara Cristina Borges da Silva
Nélio Borges Peres
Jéssica de Moura Pereira
Gema de Pablo González
Sandra Sausen Ferreira dos Santos
Pilar Gil Frías
Camilla Gomes Nascimento
Luiz Marles Gonçalves dos Santos
Helena López Bueno
Orley Olavo Filemon
Hilda Ortega Neri
María Dolores Pérez Bravo
Beatriz Pita Stival
Belén Poveda García-Noblejas
Vanderlene Ferrassoli Santos
Vasconcelos
Bianca Serrano Manzano
Nívea Maria Silva Menezes
Eduardo Vasconcelos

Índice

Editorial	
Creatividad, Justicia Social y Sostenibilidad. Innovación educativa.....	5
Factores influyentes en excelencia creativa femenina: Un estudio con mujeres brasileñas, portuguesas y españolas <i>Influencing factors in female creative excellence: A study with Brazilian, Portuguese and Spanish women.....</i>	7
Práctica pedagógica en tiempos de pandemia: posibilidades y retos de la educación básica en el contexto amazónico desde una perspectiva de creatividad <i>Pedagogical practice in pandemic times: possibilities and challenges of basic education in the amazonian context from a perspective of creativity.....</i>	22
La mediación pedagógica de aprendizajes teatrales como estrategia de promoción y desarrollo de habilidades personales y sociales en adolescentes con discapacidades <i>The pedagogical mediation of theatrical learning as a strategy for the promotion and development of personal and social skills in adolescents with disabilities.....</i>	35
Obstáculos sociales y enriquecimiento a la creatividad de la mujer: una posible conexión <i>Social obstacles and enrichment to women's creativity: a possible connection.....</i>	56
Propuesta pedagógico-curricular desde la perspectiva del “Cubo líquido en el currículo fractal” <i>A pedagogical-curricular proposal from the perspective of the “Liquid cube in the fractal curriculum”.....</i>	69
Transdisciplinariedad y creatividad: formación del maestro campesino con desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión en la escuela del campo <i>Transdisciplinarity and creativity: educating a rural teacher for the development of inclusive pedagogical strategies at her rural school.....</i>	85
La creatividad como expresión de la subjetividad: alternativas para el trabajo con adolescentes <i>Creativity as an expression of subjectivity: alternatives for work with adolescents.....</i>	100
Camino para la (trans)formación docente en tiempos de pandemia a la luz del pensamiento complejo: una revisión bibliográfica sistemática <i>Pathways of (Trans)teacher training in pandemic times in the light of complex thought: A systematic review of literature.....</i>	118
Ante el repliegue de la pandemia se vislumbra una sociedad creativa <i>Before the withdrawal of the pandemic a creative society appears.....</i>	131
La creatividad desde la adversidad en contextos vulnerables: Entrevista a Jorge Mario Crisafulli <i>Creativity from adversity in vulnerable contexts: Interviewing Jorge Crisafulli.....</i>	140

Editorial

Creatividad, Justicia Social y Sostenibilidad. Innovación educativa ***Creativity, Social Justice and Sustainability. Educational innovation***

Jessica Cabrera Cuevas

Universidad Autónoma de Madrid

jessica.cabrera@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-4788-0776>

João Henrique Suanno

Universidade Estadual de Goiás

joao.suanno@ueg.br

<https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>

La presente editorial de la Revista Creatividad y Sociedad, número 36, os invita a ser parte de este monográfico con el objetivo de compartir investigaciones, experiencias y reflexiones sobre la creatividad aplicada en contextos educativos que involucren la justicia social y la sostenibilidad. Se pretende contribuir al debate en esta temática, con la finalidad de promover innovaciones educativas con un sentido ético, inclusivo, justo, sostenible, y de convivencia democrática y pacífica.

Los desafíos globales y locales exigen de manera urgente una atención amplia y profunda a nivel educativo y de innovación. La responsabilidad social de las instituciones junto con los principios humanistas declarados por Unesco (2015) y las prioridades marcadas en la agenda 2030 a través de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, nos invitan a priorizar los valores de justicia social y sostenibilidad para cimentar el camino de las futuras generaciones. Interesan, por tanto, los ámbitos que tienen que ver con la inclusión educativa, la atención a grupos más desfavorecidos y de mayor vulnerabilidad; atender a temas de género, a promover la equidad, la democracia, entre otras temáticas afines.

Promovemos una creatividad aplicada que tenga sus bases en valores éticos para el desarrollo de proyectos

Para citar este artículo: Cabrera, J. y Suanno, J. (2022). Creatividad, Justicia Social y Sostenibilidad. Innovación educativa. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 5-6.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-0.pdf>

de innovación, proyectos que generen transformaciones de mejora a nivel personal, de comunidad educativa, a nivel social y ecosistémico. La creatividad desde una perspectiva de consciencia y complejidad (Cabrera, 2018) en y para la Justicia Social (Cabrera, 2021) y para la sostenibilidad, interesa siga siendo desarrollada en la formación de profesorado, en formación continua, en el contexto de las escuelas y su diversidad de modelos epistemológicos que guían su plan de acción, las relaciones interpersonales de su comunidad directiva, sus estrategias metodológicas y sistemas de evaluación entre otras vertientes.

Los saberes locales contribuyen a los saberes globales y viceversa, así como también, será relevante dar voz a la población menor de edad respecto a cómo piensan, sienten y viven su educación y su proyecto de futuro como parte de la ciudadanía planetaria.

Tenemos una responsabilidad cívica y democrática de atender la diversidad, una urgencia política de velar por el bienestar de todas las personas sin distinción, buscar las vías a un humanismo comprometido en la reflexión, acción y en la huella ecológica...

Sumarnos a una acción planetaria que garantice una educación inclusiva, equitativa, de calidad y con oportunidades para una formación y autoformación permanente, que se respeten los derechos de todas las civilizaciones y culturas en igualdad de oportunidades, con políticas justas y equitativas, donde dejemos atrás la segregación escolar, la discriminación, los distintos tipos de violencias que aún persisten. Estar atentos en todos los ámbitos, y donde las innovaciones sean pertinentes a las personas y sus contextos.

Una educación que valora la interculturalidad, y no sólo se centre en incentivar el bilingüismo y el aprendizaje de otros idiomas, sino que, además, se promueva el valor de las lenguas de las comunidades indígenas, dando oportunidades a una mejor formación en el uso del idioma para que a su vez hagan mejor uso de sus derechos ciudadanos...

Así como es imposible no comunicar, también es imposible el no-aprender. Los niños y las niñas siempre están aprendiendo de los modelos que percibe. No solo aprende contenidos, sino también se aprende a convivir... La educación es por tanto, una vía de transformación en las personas y sociedades, y es una responsabilidad de los agentes educativos formar las nuevas generaciones en valores de paz, justicia y sostenibilidad, de cuidado y respeto al planeta. Se trabaja sobre las injusticias a través de la educación de la sociedad... ese es el llamado, a motivar, a innovar a transformar, a compartir, a servir. A una educación justa y sostenible que busca el bienestar de la humanidad y su evolución.

La investigación sobre la creatividad en el contexto de la justicia social y la sostenibilidad debe atender también a temas de contingencia como la alfabetización digital. Los avances producidos en la inteligencia artificial nos hacen poner especial atención a mantener los valores humanos, pues hemos de estar atentos a dirigir el barco a buen puerto y no permitir que las olas tecnológicas, la ciber seguridad del consumo excesivo, de las relaciones impersonales prevalezcan sobre una educación sobre la condición humana regenerada.

Hemos de reflexionar adónde vamos como humanidad, o adonde queremos ir, como sostenemos la humanización del planeta de manera que sea libre, solidaria, ética, ecológica, una humanidad que navega en tremendas incertidumbres, sobre todo en estos tiempos de pandemia, no obstante, que descansa a la vez en islas de certezas de valores comunes. ¿Cómo hemos de fomentar el talento humano en esta cuarta revolución industrial?, ¿cómo hemos de equilibrar la formación con las competencias socioemocionales, el pensamiento complejo, la creatividad con sentido ético, al servicio del ser humano, las culturas, y los principios y valores universales?

La invitación es a compartir investigaciones y experiencias que aporten a la reflexión para la acción, desde diversos referentes curriculares y culturales, que puedan servir de guía para la calidad y la innovación educativa desde un punto de vista de la creatividad.

Bibliografía

- Cabrera Cuevas, J. (2018). Epistemología de la creatividad desde un enfoque de complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 113-126. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.3127>
- Cabrera Cuevas, J. (2021). Creatividad y justicia social desde un enfoque de complejidad. *Revista Polyfonía*, 32(1), 118-138. <https://doi.org/10.5216/rp.v32i1.67394>

Factores influyentes en excelencia creativa femenina: Un estudio con mujeres brasileñas, portuguesas y españolas

Influencing factors in female creative excellence: A study with Brazilian, Portuguese and Spanish women

Maria Célia Bruno Mundim

Investigadora independiente

celiamundim@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3450-7689>

Manuela Romo

Universidad Autónoma de Madrid

manuela.romo@uam.es

<https://orcid.org/0000-0001-9780-6438>

Maria de Fátima Morais

Universidade do Minho

famorais@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0001-8180-6687>

Solange Muglia Wechsler

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

wechsler@lexxa.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-9757-9113>

Recibido: 26 de enero de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Mundim, M. C. B., Romo, M., Morais, M. F., y Wechsler, S. M. (2022). Factores influyentes en excelencia creativa femenina: Un estudio con mujeres brasileñas, portuguesas y españolas. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 7-21.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-1.pdf>

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo verificar los factores sociales y personales que influyen en la expresión de la excelencia creativa de las mujeres brasileñas, portuguesas y españolas. Se realizó una entrevista semi-estructurada con 27 mujeres socialmente reconocidas por su excelencia creativa en diferentes áreas. Sus respuestas se clasificaron en categorías según el análisis de contenido de Bardin. Los resultados indicaron similitudes entre países relacionados con algunos factores que favorecen la creatividad como la presencia de mentores, motivación y características personales. También se encontraron diferencias entre países en cuanto al tipo de motivación, tipo de ocio y de mentoría, percepción de las diferencias de género y factores que promueven la creatividad en la infancia y la adolescencia. Concluye sobre la importancia de comprender la relevancia de las variables biográficas que influyen en la excelencia creativa femenina, a pesar de las diferencias culturales que existen en varios países.

Palabras clave

Excelencia; Creatividad; Género; Talent; Mujer.

Abstract

This study aimed to verify the social and personal factors that influence the expression of creative excellence of Brazilian, Portuguese and Spanish women. A semi-structured interview was conducted with 27 women, 9 from each country, socially recognized for creative excellence in different areas. Their responses were classified into categories according to Bardin's content analysis. The results indicated similarities among countries related to some factors favoring creativity as the presence of mentors, motivation and personal characteristics. Differences were also found between countries regarding the type of motivation, type of leisure, type of mentorship, perception of gender differences and factors that promote creativity in children and adolescents. On conclusion it is important to understand the relevance of biographical variables that influence female creative excellence, despite the cultural differences existing in various countries.

Keywords

Excellence; Creativity; Gender; Talent; Woman.

1. Introducción

En la era del cambio, la globalización y la información, la creatividad se convierte en un desafío para formar una ciudadanía abierta, capaz de admitir lo nuevo y, al mismo tiempo, contribuir a la novedad y al cambio. El progreso económico y el desarrollo social están vinculados a la generación de información, la innovación y la creatividad. En este contexto, la presencia de las mujeres en igualdad de condiciones en las actividades de producción creativa en campos como la investigación científica y tecnológica, la arquitectura, la filosofía, las humanidades, las artes visuales, la música, la danza, el cine, la literatura, la comunicación, el compromiso social o las organizaciones, constituye un desafío social. Sin embargo, las mujeres han quedado relegadas a lo largo de la historia en sus oportunidades de realizar aportes reconocidos en casi todos los ámbitos de la cultura (Romo, 2018).

1.1. Definición de la excelencia y su expresión en la creatividad

La excelencia se describe como el desempeño de un individuo por encima del promedio, que supera las expectativas en un área determinada de actividad (García-Santos, Almeida y Werlang, 2012). Así, la excelencia creativa está relacionada con el desempeño de una persona, expresado a través de la originalidad en su producción creativa (Guilford, 1968; Hill y Rahim, 1997). Esta originalidad no ocurre por casualidad y depende de una exploración profunda del conocimiento en un dominio determinado y de la forma en que el individuo utiliza el conocimiento disponible (Rietzschel, Nijstad y Stroebe, 2007). El reconocimiento de la originalidad de la idea de alguien depende de varios factores, como un contexto sociocultural e histórico particular (Helfand, Kaufman y Beghetto, 2017). El reconocimiento social muchas veces depende de los guardianes del campo, que son los expertos que aprueban o no la inserción del individuo en campos específicos (Csikszentmihalyi, 2014).

Para alcanzar la excelencia es necesario considerar tanto el factor personal como el ambiental (Mundim y Wechsler, 2015). Los factores personales involucran rasgos de personalidad, habilidades cognitivas y aspectos motivacionales, mientras que los factores ambientales se refieren a la familia, la escuela y la sociedad. Otros conceptos de excelencia pueden involucrar variables intrapersonales, interpersonales o contextuales, así como la interrelación entre ellas (García-Santos, Almeida y Werlang, 2012).

1.1.1. FACTORES PSICOLÓGICOS EN EL DESARROLLO DE LA EXCELENCIA CREATIVA DE LAS MUJERES

Los factores psicológicos son extremadamente importantes para alcanzar la cima en una carrera profesional. La motivación, por ejemplo, es fundamental para la adquisición creciente de conocimiento en un campo de dominio dado que puede resaltar las habilidades creativas del individuo (An y Runco, 2016; Yan y Davison, 2013). De ahí la importancia de la motivación intrínseca, como el deseo de compromiso y una sensación de placer inherente a una determinada actividad (Amabile, 1996; Ceci y Kumar, 2016). Por otro lado, la motivación extrínseca también puede tener un efecto positivo sobre la creatividad cuando factores externos, como los premios, influyen en el desempeño creativo, según Steele, McIntosh y Higgs (2017).

Un estudio de Tan, Lau, Kung y Kailsan (2016) sugiere que la motivación intrínseca está relacionada con la apertura a experiencias que favorecen la creatividad. Por tanto, la persona que muestra disposición a probar cosas nuevas tiende a ser curiosa, imaginativa y más creativa (Barbot, Besançon y Lubart, 2015; Kaufman et al., 2016).

Para Baas, Roskes, Sligte, Nijstad y De Dreu (2013) la motivación, la apertura a experiencia, la extraversión y la afectividad positiva pueden conducir a una mayor creatividad porque están ligadas a una mayor persistencia y flexibilidad cognitiva. Por lo tanto, la combinación de preferencia motivacional, disposición afectiva y estilo de pensamiento es crucial en la expresión creativa individual (Soroa, Balluerka, Hommel y Aritzeta, 2015).

No menos importante es el insight/intuición que puede ocurrir como resultado del proceso de incubación en un área determinada, posibilitando el surgimiento de ideas nuevas y originales (Gilhooly, 2016). Esa es la relevancia de la incubación en un proceso creativo (Ritter y Dijksterhuis, 2014) y durante el flujo, en el que se expresa el placer de trabajar durante un largo período según Csikszentmihalyi (1997). Estas habilidades o capacidades del pensamiento creativo deben interactuar con las habilidades de dominio o, en términos de Gardner: inteligencias múltiples (Gardner, 1995). Para alcanzar el nivel de creatividad extrema, es esencial un conocimiento profundo del campo; esa es la única manera de lograr una obra maestra. Todo esto requiere aproximadamente 10 años de trabajo intensivo - la regla de los 10 años - o el equivalente a 20.000 horas de trabajo sostenido (Romo, 2019).

Otro factor personal inherente al proceso creativo es la espontaneidad. Según Finke (1996), la espontaneidad y el control consciente impregnan la imaginación y el pensamiento creativo. Entonces puede ocurrir la serendipia, que es un descubrimiento inesperado por accidente (Mäkelä, 2016).

Con especial referencia a las mujeres creativas, Runco (2014) afirma que tienden a tener rasgos de personalidad comunes, aunque se desempeñen en diversas profesiones al igual que los hombres. Así se comprobó en los estudios de Mundim y Wechsler (2015) en los que se encontraron las siguientes características entre féminas con eminencia creativa en diferentes áreas: liderazgo, intuición, originalidad, curiosidad e independencia de juicio. En otro estudio también se encontraron características compartidas por mujeres consideradas altamente creativas, como flexibilidad, apertura a nuevas ideas, atracción por la complejidad, persistencia e inconformismo (Mundim, Santos, Martínez, Nader y Wechsler, 2018).

1.1.2. FACTORES SOCIOCULTURALES ASOCIADOS A LA EXCELENCIA CREATIVA FEMENINA

La expresión creativa refleja los efectos de una determinada cultura, que reúne factores históricos y sociales que pueden favorecer o limitar la creatividad individual (Chua, Roth y Lemoine, 2015). Por lo tanto, la familia es fundamental para la transmisión de valores culturales durante el proceso de socialización de la infancia y la adolescencia, así como para el desarrollo del talento creativo (Olszewski-Kubilius, 2016). La experiencia familiar multicultural como familias binacionales, por ejemplo, puede favorecer la manifestación de la creatividad en sus descendientes (Chang, Cheng, Wu, Wang y Hung, 2017).

La familia es fundamental en la educación de la mujer para su independencia. De otro modo, al educar a la niña con comportamientos socialmente predefinidos como femeninos, la familia puede desalentar la realización del potencial femenino según Hollinger y Fleming (1984, 1992). Así, la falta de confianza, el miedo al éxito, la falta

de aspiración puede crear obstáculos interiorizados en las mujeres, representando barreras que dificultan la percepción de su propio potencial (Reis, 2002).

Al igual que la familia, la escuela también interfiere en el desarrollo del talento de las niñas y refuerza los roles femeninos estereotipados (Bian, Leslie y Cimpian, 2017; Veldman-de Jonge y Jen, 2022). Cuando los docentes tienen expectativas desiguales entre géneros al favorecer a los niños en habilidades específicas, como las matemáticas, por ejemplo, las niñas terminan desacreditando sus propias habilidades en ese dominio (Salikutluk y Heyne, 2017). Como resultado, las mujeres siguen estando subrepresentadas en disciplinas similares en diversas culturas (Nimmessgern, 2016).

Por el contrario, cuando las mujeres se desempeñan y tienen éxito en áreas predominantemente masculinas, tienden a enfrentar el síndrome del impostor, lo que significa que no se consideran dignas de reconocimiento y dudan de sus propios logros (Shih, Pittinsky y Ho, 2012). Por lo tanto, a pesar del éxito en las carreras profesionales de ingeniería y tecnología, las mujeres acaban sufriendo las influencias culturales (Stoet y Geary, 2012).

Otra influencia en la evolución de la excelencia creativa es la mentoría, que puede entenderse como un proceso de transmisión de conocimiento y apoyo psicosocial por parte de una persona reconocida por su experiencia, sabiduría y conocimiento a un estudiante/aprendiz (Crisp y Cruz, 2009). Este proceso da como resultado el aprendizaje individual y el desarrollo profesional (Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell, 2015). Stoeger, Hopp y Ziegler (2017) notaron el beneficio de los mentores en la vida de niñas talentosas en ingeniería y tecnología, así como Veldman-de Jonge y Jen (2022) percibieron la importancia del apoyo de docentes y parientes para las mujeres talentosas.

El exceso de trabajo y las condiciones laborales también son barreras influyentes en el desarrollo de la excelencia creativa femenina. Aunque ha habido un aumento en la educación femenina y su trabajo fuera del ambiente doméstico (Eagly, 2007), las mujeres siguen sobrecargadas por las tareas de la casa y la crianza de los hijos/as (Ghosh, Lansky, Méda y Ramani, 2017). Tal sobrecarga de tareas dificulta la conciliación de funciones entre la familia y el trabajo, así como su desarrollo profesional (Souza, Wagner, Branco y Reichart, 2007; Wagner, Predebon, Mosmann y Versa, 2005).

Para conciliar la vida personal y profesional de la mujer es necesario el apoyo social. El apoyo de familiares y colegas puede ayudar a las mujeres a mejorar su calidad de vida, resistir estereotipos a lo largo de su carrera profesional y desarrollar su excelencia en el trabajo (Prado y Fleith, 2012). Para disfrutar de actividades de ocio, por ejemplo, a menudo necesita el apoyo de familiares, especialmente cuando los hijos/as son menores (Jablonski, 2010). Sin embargo, las mujeres creativas optan por actividades intelectuales además de las actividades artísticas y culturales (Helson 1983; Mundim, Wechsler y Almeida, 2021).

Teniendo en cuenta las variables anteriores, este estudio tuvo como objetivo verificar si había similitudes entre los factores sociales y personales que influyen en la expresión de la excelencia creativa en mujeres brasileñas, portuguesas y españolas. La información biográfica proporcionada por estas mujeres se consideró la principal fuente para analizar similitudes o diferencias durante su desarrollo y caminos para alcanzar la excelencia.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 27 mujeres, 9 de Brasil, 9 de Portugal y 9 de España. Todas las participantes fueron reconocidas socialmente por su excelencia creativa en diferentes áreas profesionales. La edad media fue de 54 años, con un rango de 28 a 85 años, con una desviación estándar de 15,26.

El criterio de excelencia en los tres países fueron las producciones profesionales, que fueron reconocidas por al menos una distinción en sus áreas profesionales, que podía ser a nivel local, regional, nacional o internacional. El grupo brasileño estaba compuesto por periodista (N=1), empresaria (N=1), actriz (N=1), escritora (N=1), artistas plásticas (N=2), relaciones públicas (N=1), arquitecta (N=1) y educadora (N=1). El grupo portugués tenía escritora (N=1), artista visual (N=2), compositora (N=1), arquitecta (N=1), artesana (N=1), química (N=1), matemática (N=1) y enóloga (N=1). El grupo español estaba compuesto por psicóloga (N=1), bioquímica (N=1), música (N=1), escritoras (N=3), bailarina (N=1), fotógrafa (N= 1) y activista de derechos humanos (N=1). Así, profesionales de distintas áreas conformaron el grupo de la muestra.

2.2. Procedimiento

La investigación fue presentada primero al Comité de Ética de una universidad privada. Luego de su aprobación, se obtuvo información de las mujeres reconocidas como creativas a través de internet, contactos personales y referencias. Todas las mujeres fueron contactadas por correo electrónico para invitarlas a participar y programar una entrevista. Previo a la entrevista, las participantes firmaron un formulario de consentimiento libre. El tiempo promedio para responder las preguntas de la entrevista fue de 40 minutos. Las entrevistas se realizaron individualmente, se grabaron y luego se transcribieron.

2.3. Instrumento

Utilizamos el guion de entrevista diseñado por Csikszentmihalyi (1997) para describir a las personas consideradas creativas. Este guion consta de preguntas semiabiertas relacionadas con factores biográficos (comportamientos en la infancia y adolescencia), factores relacionados con la carrera (mentoría, motivación, características cognitivas, características de personalidad), contexto (favorable al proceso creativo) y factores personales (percepción de diferencias de género y actividades de tiempo libre). Un estudio brasileño anterior de Wechsler y Guerreiro (1986) también había empleado este guion para comparar mujeres creativas y no creativas.

2.4. Análisis de datos

Se utilizó el sistema de análisis de contenido de Bardin (2011) para categorizar las respuestas de cada entrevista. El análisis se completó comparando las categorías de respuesta de las participantes de los tres países.

Las entrevistas se distribuyeron aleatoriamente a 2 jueces, quienes realizaron la calificación ciega de cada entrevista para probar la precisión de las categorías asignadas a cada respuesta. Los jueces eran estudiantes de posgrado en Psicología que habían tomado cursos de creatividad. El nivel de acuerdo entre los jueces y las investigadoras fue analizado por el coeficiente Kappa y alcanzó 0.70.

3. Resultados

Inicialmente, el criterio adoptado para la inclusión de la categoría/subcategoría fue el número mínimo de una respuesta en el grupo de mujeres brasileñas. Posteriormente, las categorías/subcategorías basadas en las respuestas brasileñas fueron complementadas con otras que aparecían en las respuestas portuguesas y españolas. Posteriormente se desarrollaron las categorías y subcategorías para las respuestas más frecuentes que ocurrieron al menos para dos de los tres países. Las categorías y subcategorías clasificadas fueron las siguientes:

- **Entorno que promueve la creatividad en la infancia/adolescencia, la diversidad sociocultural y el deseo de autonomía** - En la subcategoría diversidad sociocultural tenemos como ejemplo “Mi infancia es un poco peculiar, porque estuve en África y luego me fui a Brasil”. (Química portuguesa). En la subcategoría deseo de autonomía, una educadora brasileña respondió: “¡Mi primera opción fue ser independiente! Creo que desde hace unos diez años mi sueño era no salir de casa para casarme...”
- **Mentoría - padre y docente** - Al respecto, una bioquímica española dijo que su padre la animó a seguir estudios superiores, mientras que una actriz brasileña dijo que quería que su docente de teatro la guiara.
- **Características personales cognitivas** - Originalidad, analogía, intuición e incubación. Ejemplos de respuestas de estas subcategorías son: “Trato de ser original... Una cosa importante es cómo desarrollar una idea original, eso me ha dado mucho trabajo y buenos resultados... es no tener miedo de cuestionar mis propias ¡creencias!” (escritora brasileña para la subcategoría originalidad); “Vivir la vida es una metáfora” (escritora española A para la subcategoría analogía/metáfora); “Como yo estaba soñando, estando de vacaciones y despertando: “¡Ah! Me acordé de esta idea” (arquitecta portuguesa para la subcategoría *insight*); “Puedo pasarme unos días releendo algunos poemas porque es una cosa de introspección...” (escritora española B para la subcategoría incubación);
- **Características de personalidad** - Persistencia, apertura a la experiencia, confianza en sí mismo, curiosidad y atracción por la complejidad. Para estas subcategorías tenemos como ejemplos: “... Aún tuve que convencer

a mi asesor clínico, porque me dijo: “¡Ah! ¡Esto no es bueno aquí! ¡Alguien ya habría hecho esto!” ... después comencé a mostrarle más cosas y se convenció...!” (matemática portuguesa para la subcategoría persistencia); “Entonces, me gustan las cosas nuevas, me gustan los desafíos. Me encanta un cliente que me pide un trabajo que nunca pensé”. (arquitecta brasileña para la subcategoría nuevas experiencias); “Éxito luchando duro y nunca usando influencias. Tengo mucha confianza en mi trabajo...” (Fotógrafa española para la subcategoría Autoconfianza); “¡Entonces lo que me motiva a desarrollar una idea, un proyecto, es la curiosidad!” (escritora brasileña para la subcategoría curiosidad); “Quizás cuando los desafíos son más difíciles, se vuelven más atractivos”. (Química portuguesa para la subcategoría atracción por la complejidad);

- **Motivación - intrínseca y extrínseca** - Una fotógrafa española mencionó que siente un “fuerte amor por el trabajo” (ejemplo de motivación intrínseca), mientras que una enóloga portuguesa declaró que lo que la hace crear un vino es el éxito y el reconocimiento (ejemplo de motivación extrínseca);
- **Condiciones que influyen en el proceso creativo** - preferencia por hábitos de trabajo, serendipia, *flow* y soledad - Presentamos como ejemplos para estas subcategorías: “Más que trabajo rutinario y super-rutinario: en la mañana viajo a la universidad, viajo al gimnasio, en la tarde trabajo...” (psicóloga española para la subcategoría preferencia por hábitos de trabajo); “A veces puedo tener una idea cuando miro una pintura o leo un poema...” (compositora portuguesa para la subcategoría serendipia); “Pierdo la noción del tiempo...” (música española para la subcategoría *flow*); “Simplemente me gusta trabajar sola, muy sola y en silencio...” (artista portuguesa A para la subcategoría soledad);
- **Percepción de las diferencias de género - presencia y ausencia** - Con respecto a la presencia de diferencias de género, una periodista brasileña dijo que siempre necesita demostrar su valía por ser mujer. Mientras que la escritora española C mencionó que no nota ninguna diferencia de género en su campo, aunque este tema fue mencionado por otras mujeres españolas.
- **Conciliación de la vida personal y profesional - con apoyo profesional y/o familiar** - Por ejemplo, una artista visual portuguesa informó que a menudo cuenta con la ayuda de su cónyuge y una empleada doméstica.
- **Tiempo libre - actividades intelectuales, artísticas y físicas** - Ejemplos de estas subcategorías incluyen: “Me gusta pasar mi tiempo libre leyendo un buen libro...” (empresaria brasileña para la subcategoría actividades intelectuales); “Voy al teatro, al cine, a la música... ¡Me gusta hacer de todo!” (arquitecta portuguesa para la subcategoría actividades artísticas); “Me gusta pasar mi tiempo libre con el cuidado personal, haciendo ejercicio físico...” (Escritora brasileña para la subcategoría actividades físicas).

Las siguientes tablas detallan la frecuencia de las respuestas de las participantes en las categorías y subcategorías seleccionadas del análisis de contenido.

La Tabla 1 presenta las frecuencias de respuesta sobre los factores ambientales considerados como promotores de la creatividad en la infancia y la adolescencia, más allá de la mentoría.

Tabla 1. Frecuencia de respuesta de las participantes en las categorías y subcategorías de análisis de contenido relacionadas con el entorno de fomento de la creatividad en la infancia/adolescencia y la mentoría

Entorno que promueve la creatividad en niñez/adolescencia	Portugal	Brasil	España
Diversidad sociocultural	7	5	2
Deseo de autonomía	5	7	2
Mentoría			
Padre	5	3	2
Docente	3	2	5

Fuente: Tabla compilada a partir de las respuestas de las participantes.

Los resultados sugieren que la mayoría de las mujeres portuguesas y brasileñas notaron la diversidad sociocultural y la apelación a la autonomía como factores ambientales importantes que promueven la creatividad en la infancia y la adolescencia. Para las españolas, sin embargo, estos factores resultaron ser menos relevantes.

En cuanto a la mentoría, el padre fue más citado por las portuguesas, mientras que las españolas mencionaron una mayor influencia del docente. Para las mujeres brasileñas, el padre y el docente ejercieron una influencia similar como mentores.

La Tabla 2 muestra las frecuencias de las respuestas relacionadas con las características cognitivas, características de la personalidad y el tipo de motivación.

Tabla 2. Frecuencia de respuesta de las participantes en las categorías y subcategorías de análisis de contenido relacionadas con las características cognitivas, características de personalidad y tipo de motivación

Características cognitivas personales	Portugal	Brasil	España
Originalidad	9	9	9
Analogía/metáfora	3	2	6
Insight	7	6	6
Incubación	5	5	6
Características de personalidad			
Persistencia	8	6	5
Nuevas experiencias	6	6	4
Autoconfianza	9	8	1
Curiosidad	7	4	2
Atracción por la complejidad	8	3	0
Tipo de Motivación			
Intrínseca	9	5	9
Extrínseca	4	8	1

Fuente: Tabla compilada a partir de las respuestas de las participantes.

Las características cognitivas más citadas por las participantes de los tres países fueron la originalidad y el insight, mientras que la característica de personalidad más presente en toda la muestra fue la persistencia. La autoconfianza también fue un rasgo de personalidad valorado por las participantes de Portugal y Brasil. En cuanto al tipo de motivación, hubo énfasis en la intrínseca por parte de las portuguesas y españolas, y la extrínseca por parte de las brasileñas.

En la Tabla 3 presentamos la frecuencia de respuestas relacionadas con las condiciones que influyen en el proceso creativo, con la percepción de la diferencia de género, con la conciliación de la vida personal y profesional y con el tiempo libre.

Tabla 3. Frecuencia de respuesta de las participantes en las categorías y subcategorías de análisis de contenido relacionadas con el proceso creativo, las diferencias de género percibidas, la conciliación de la vida personal con la profesional y el tiempo de ocio

Condiciones que influyen en el proceso creativo	Portugal	Brasil	España
Preferencia por los hábitos de trabajo	5	4	4
Serendipia	4	5	6
Flow	2	3	4
Soledad	3	3	2
Percepción de las diferencias de género			
Presencia	3	1	4
Ausencia	4	4	2
Conciliación de la vida personal con la profesional			
Con apoyo profesional y/o familiar	6	9	No estaba presente
Tiempo de ocio			
Actividades intelectuales	6	6	3
Actividades artísticas	7	6	4
Actividades físicas	5	3	3

Fuente: Tabla compilada a partir de las respuestas de las participantes.

Los factores más citados por las participantes que influyen en el proceso creativo fueron los hábitos de trabajo y la serendipia. Con respecto a la diferencia de género, solo fue percibida por las mujeres españolas, ya que las brasileñas y portuguesas no observaron discrepancia entre hombres y mujeres.

Sobre la conciliación de la vida personal y profesional, la mayoría de las mujeres portuguesas y brasileñas respondieron ser capaces de equilibrar las necesidades de la vida familiar y profesional. Las mujeres españolas no informaron de esto.

En cuanto a la frecuencia de las respuestas sobre el tiempo libre, fue variada, pero las actividades intelectuales y artísticas fueron más citadas por las portuguesas y brasileñas. Lo mismo se puede observar para las actividades físicas que fueron más destacadas por las participantes de Brasil.

4. Discusión y conclusión

Este estudio tuvo como objetivo verificar los factores sociales y personales que influyen en la expresión de la excelencia creativa femenina a través de entrevistas con mujeres brasileñas, portuguesas y españolas socialmente reconocidas por su eminencia creativa en diferentes profesiones. El análisis de contenido de las respuestas de las participantes dio lugar a las siguientes categorías: entorno promotor de la creatividad en la infancia/adolescencia, mentoría, características cognitivas, características de personalidad, motivación, proceso creativo, percepción de la diferencia de género y tiempo libre.

En la categoría entorno que promueve la creatividad en la infancia/adolescencia, la mayoría de las participantes portuguesas y brasileñas y un pequeño número de españolas revelaron haber experimentado una diversidad sociocultural, así como un deseo de autonomía. Las experiencias en diferentes culturas pueden beneficiar el pensamiento y el comportamiento fuera de lo común, así como el surgimiento de rasgos personales fundamentales para la creatividad durante el desarrollo de la infancia y la adolescencia (Chang, Cheng, Wu, Wang y Hung, 2017). Este estilo de comportamiento y pensamiento también resultan de la educación y socialización familiar (Olszewski-Kubilius, 2016).

En cuanto a la mentoría, los padres y los docentes fueron los más citados por las mujeres en los tres países. Este dato es consistente con la investigación realizada por Veldman-de Jonge y Jen (2022) quienes señalaron que las mujeres talentosas recibían apoyo de docentes, padres y madres. Además, el modelo de la figura de una docente es crucial para el desarrollo del talento de una niña en diferentes áreas, y puede crear expectativas y colaborar con la ruptura de los roles femeninos estereotipados (Bian, Leslie y Cimpian, 2017; Salikutluk y Heyne, 2017). Así, la mayoría de las participantes portuguesas y la mitad de las brasileñas y españolas demostraron ser propensas a experimentar estas influencias durante la infancia y la adolescencia.

En la categoría relacionada con las características cognitivas, la originalidad y insight se destacaron entre las participantes de los tres países. La originalidad y la perspicacia/intuición también fueron citadas en otra investigación con eminentes creativas brasileñas (Mundim y Wechsler, 2015). Como ya han mencionado diferentes estudiosos del tema (Gilhooly, 2016; Ritter y Dijksterhuis, 2014), el insight aparece brevemente a través de un proceso complejo y solitario, que puede generar ideas útiles e innovadoras.

Las características de personalidad destacadas entre estas mujeres fueron la persistencia, la apertura a la experiencia, la confianza en sí mismas, la curiosidad y la atracción por la complejidad, aunque la persistencia demostró ser superior entre ellas. Según Runco (2014), las mujeres creativas tienden a mostrar rasgos de personalidad similares, incluso con ocupaciones distintas. Investigaciones como la de Mundim, Santos, Martinez, Nader y Wechsler (2018), por ejemplo, comprueban esta afirmación.

En la categoría motivación, la motivación intrínseca fue evidenciada por la mayoría de las portuguesas y españolas, mientras que las brasileñas demostraron valorar más la motivación extrínseca. La motivación intrínseca es esencial para la autorrealización y la actividad creativa (Amabile, 1996; Ceci y Kumar, 2016; Tan, Lau, Kung y Kailsan, 2016). La motivación extrínseca también es importante para el reconocimiento social de un individuo, así como para la apreciación de su producto original (Steele, McIntosh y Higgs, 2017).

En cuanto al proceso creativo, la preferencia por los hábitos de trabajo, la serendipia, el *fluir* y la soledad fueron expresadas por las mujeres. Csikszentmihalyi (1997) encontró que los creadores excepcionales pasan mucho tiempo trabajando solos y la soledad puede ser beneficiosa para ellos cuando se cumplen ciertas condiciones previas. En cuanto a la serendipia, implica imprevisibilidad y fluidez (Finke, 1996; Mäkelä, 2016).

Con respecto a las diferencias de género, es decir, la percepción de desigualdad entre hombres y mujeres que trabajan en la misma área, las participantes españolas identificaron más la distinción entre géneros que las participantes portuguesas y brasileñas. Según Romo (2018), las mujeres siguen siendo ignoradas y culturalmente devaluadas, a diferencia de los hombres. Además, suelen estar sobrecargadas con las actividades del hogar y crianza de los hijos/as, lo que dificulta el tiempo que podrían dedicar al desarrollo profesional (Ghosh, Lansky, Méda y Ramani, 2017; Souza, Wagner, Branco y Reichart, 2007; Wagner, Predebon, Mosmann y Versa, 2005).

En la categoría conciliación de la vida personal y profesional, la mayoría de las brasileñas y portuguesas informan que pueden conciliar las dos esferas con la ayuda de la familia y/o de los colegas. Una red de apoyo social es fundamental para que las mujeres puedan cuidarse y desarrollarse personal y profesionalmente (Prado y Fleith, 2012). Así, podrán obtener la excelencia en su trabajo, así como el éxito en el rol de esposa y madre. (Shih, Pittinsky y Ho, 2012).

En cuanto al tiempo libre, hubo variación en las respuestas, predominando las actividades artísticas seguidas de las actividades intelectuales entre las participantes. Esto se debe a que el ocio o el uso del tiempo libre depende de la realidad sociocultural a la que pertenece la mujer, lo que implica su estado civil, nivel educativo, edad, actividad remunerada, entre otros factores. Esto fue verificado en un estudio con mujeres talentosas de Mundim, Santos, Martinez, Nader y Wechsler (2018).

Como se vio, los aspectos ambientales fueron fundamentales para comprender el desarrollo de la excelencia creativa de las participantes. El entorno sociocultural de la infancia y la juventud influyó considerablemente en el deseo de autonomía de la mujer, por ejemplo. La mentoría de padres, madres y docentes también favoreció el talento de las mujeres en su ámbito profesional. En la edad adulta, se observó el papel del apoyo social para el desarrollo de la carrera, incluido el ocio para mantener la calidad de vida. Por otro lado, los factores de personalidad y los procesos cognitivos se consideraron sumamente relevantes para el desarrollo de la excelencia. La persistencia, la apertura a la experiencia, la confianza en sí mismas, la curiosidad, la atracción por la complejidad y la motivación se mencionan en la literatura como inherentes a la persona creativa. Adicionalmente, los hábitos de trabajo, la serendipia, el *fluir* y la soledad son condiciones que promueven la creatividad según las participantes. Por lo tanto, el objetivo del estudio se logró con éxito.

Consideramos que el estudio es relevante, porque puede traer reflexiones y acciones para promover la creatividad femenina en la comunidad. Esto se puede lograr orientando a la familia y docentes para fomentar las caracte-

rísticas cognitivas y de personalidad que son potencialmente importantes para la excelencia femenina. También a través de experiencias tempranas proporcionadas por diversas actividades extracurriculares destinadas a la estimulación científica, artística y deportiva de las niñas, así como brindando una mayor oportunidad para ellas.

A pesar de la importancia del estudio, tiene limitaciones, entre ellas el pequeño número de participantes. Como tales, se sugieren muestras más grandes para futuras investigaciones sobre este tema para que se puedan encontrar resultados más confiables y cuantitativos. Asimismo, se sugieren estudios con muestras entre países que profundicen en los efectos de las diferencias culturales sobre la excelencia femenina. Así, podemos tener una mejor comprensión de la excelencia creativa femenina.

5. Bibliografía

- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- An, D., & Runco, M. A. (2016). General and domain-specific contributions to creative ideation and creative performance. *Europe's journal of psychology*, 12(4), 523-532. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i4.1132>
- Baas, M., Roskes, M., Sligte, D., Nijstad, B. A., & De Dreu, C. K. (2013). Personality and creativity: The dual pathway to creativity model and a research agenda. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(10), 732-748. <https://doi.org/10.1111/spc3.12062>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. [Análisis de contenido]. Edições 70.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371-381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Bian, L., Leslie, S., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Ceci, M. W., & Kumar, V. K. (2016). A correlational study of creativity, happiness, motivation, and stress from creative pursuits. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 609-626. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9615-y>
- Chang, S. C., Cheng, J. W., Wu, T. Y., Wang, J. L., & Hung, C. Z. (2017). Can multicultural experience stimulate creativity? The moderating role of regulatory focus. *International Journal of Innovation and Learning*, 21, 329-347. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2017.083403>
- Chua, R. Y., Roth, Y., & Lemoine, J. F. (2015). The impact of culture on creativity: How cultural tightness and cultural distance affect global innovation crowdsourcing work. *Administrative Science Quarterly*, 60(2), 189-227. <https://doi.org/10.1177/0001839214563595>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in higher education*, 50(6), 525-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (Ed.). (2014). *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Eagly, A. H. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x>
- Finke, R. A. (1996). Imagery, creativity, and emergent structure. *Consciousness and Cognition* 5, 381-393. <https://doi.org/10.1006/ccog.1996.0024>
- García-Santos, S. C., Almeida, L. S., & Werlang, B. S. G. (2012). Human Excellence: The Contribution of Personality. *Paidéia*, 22(5), 251-259. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200011>

- Gardner, H. (1995) *Mentes creativas*. Paidós.
- Ghosh, J., Lansky, M., Méda, D., & Ramani, U. (2017). *Women, Gender and work: Social choices and inequalities*, vol 2E. ILO.
- Gilhooly, K. J. (2016). Incubation and intuition in creative problem solving. *Frontiers in psychology*, 7, 1076, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01076>
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. Robert R. Knapp.
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2017). The Four C Model of Creativity: Culture and context. In V. P. Glăveanu (Ed.), *Palgrave handbook of creativity and culture research* (15-360). Palgrave.
- Helson, R. (1983). Creative mathematicians. In R. Albert (Ed.), *Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement* (311-330). Pergamon Press.
- Hill, R., & Rahim, M. H. A. (1997). Controllable Antecedents of Creative Excellence in Advertising Services: a Cross Cultural Study of the Beliefs of Senior Creatives. In *Proceedings of the 1997 World Marketing Congress* (455-462). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17320-7_121
- Hollinger, C. L., & Fleming, E. S. (1984). Internal barriers to the realization of potential: Correlates and interrelationships among gifted and talented female adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 28(3), 135-139. <https://doi.org/10.1177/001698628402800308>
- Hollinger, C. L., & Fleming, E. S. (1992). A longitudinal examination of life choices of gifted and talented young women 1. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 207-212. <https://doi.org/10.1177/001698629203600407>
- Kaufman, S. B., Quilty, L. C., Grazioplene, R. G., Hirsh, J. B., Gray, J. R., Peterson, & DeYoung, C. G. (2016). Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences. *Journal of personality*, 84(2), 248-258. <https://doi.org/10.1111/jopy.12156>
- Jablonski, B. (2010). A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. [La división de las tareas domésticas entre hombres y mujeres en la vida cotidiana del matrimonio]. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 262-275. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200004>
- Mäkelä, M. (2016). Personal exploration: Serendipity and intentionality as altering positions in a creative practice. *FormAkademisk*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1461>
- Mundim, M.C.B., & Wechsler, S.M. (2015). Excelência criativa em mulheres brasileiras. [Excelencia creativa en mujeres brasileñas]. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(3), 797-813.
- Mundim, M. C. B., Santos, M. A., Martinez, C. M. B., Nader, S. M., & Wechsler, S. M. (2018). Talento criativo em mulheres brasileiras. [Talento creativo en mujeres brasileñas]. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, 9(1), 139-156. <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v9.i1.0008>
- Mundim, M. C. B., Wechsler, S. M., & Almeida, L. S. (2021). Fatores influenciadores na excelência de cientistas brasileiros. [Factores que influyen en la excelencia de los científicos brasileños]. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(4), 438-447. <https://doi:10.12957/epp.2021.61056>
- Nimmegern, H. (2016). Why are women underrepresented in STEM fields? *Chemistry - A European Journal*, 22(11), 3529-3530. <https://doi.org/10.1002/chem.201600035>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of counseling & development*, 93(2), 143-152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Olszewski-Kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 205-215). Prufrock Press.
- Prado, R. M., & Fleith, D. D. S. (2012). Pesquisadoras brasileiras: conciliando talento, ciência e família. [Investigadoras brasileñas: conciliando talento, ciencia y familia]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(2), 19-34. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672012000200003

- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25 (1), 1-21. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-50>
- Rietzschel, E. F., Nijstad, B. A., & Stroebe, W. (2007). Relative accessibility of domain knowledge and creativity: The effects of knowledge activation on the quantity and originality of generated ideas. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 933-946. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.10.014>
- Ritter, S. M., & Dijksterhuis, A. (2014). Creativity – the unconscious foundations of the incubation period. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00215>
- Romo, M. (2018). Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 247-258. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300003>
- Romo, M. (2019). *Psicología de la creatividad: Perspectivas Contemporáneas*. Paidós.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity – Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Elsevier.
- Salikutluk, Z., & Heyne, S. (2017). Do gender roles and norms affect performance in maths? The impact of adolescents' and their peers' gender conceptions on maths grades. *European Sociological Review*, 33 (3), 368-381. <https://doi.org/10.1093/esr/jcx049>
- Shih, M., Pittinsky, T. L., & Ho, G. C. (2012). Stereotype boost: Positive outcomes from the activation of positive stereotypes. In M. Inzlicht & T. Schmader, (Eds.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (141–158). Oxford University Press.
- Soroa, G., Balluerka, N., Hommel, B., & Aritzeta, A. (2015). Assessing interactions between cognition, emotion, and motivation in creativity: The construction and validation of EDICOS. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.05.002>
- Souza, N. H., Wagner, A., Branco, B., & Reichert, C. (2007). Famílias com casais de dupla carreira e filhos em idade escolar: Estudo de casos. [Familias con parejas de doble carrera e hijos en edad escolar: Estudios de caso]. *Aletheia*, 26, 109-121.
- Steele, L. M., McIntosh, T., & Higgs, C. (2017). Intrinsic motivation and creativity: opening up a black box. In M. D. Mumford & S. Hemlin (Eds.). *Handbook of Research on Creativity and Leadership*, (pp. 100-130). Edward Elgar Pub.
- Stoeger, H., Hopp, M., & Ziegler, A. (2017). Online mentoring as an extracurricular measure to encourage talented girls in STEM (science, technology, engineering, and mathematics): An empirical study of one-on-one versus group mentoring. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 239-249. <https://doi.org/10.1177/0016986217702215>
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2012). Can stereotype threat explain the gender gap in mathematics performance and achievement? *Review of General Psychology*, 16(1), 93-102. <https://doi.org/10.1037/a0026617>
- Tan, C. S., Lau, X. S., Kung, Y. T., & Kailsan, R. (2016). Openness to experience enhances creativity: The mediating role of intrinsic motivation and the creative process engagement. *The Journal of Creative Behavior*, 53(1), 109-119. <https://doi.org/10.1002/jocb.170>
- Veldman-de Jonge, I., & Jen, E. (2022). Choices gifted women made in education, personal life, and career: a qualitative study in the Netherlands. *Gifted and Talented International*, 1-15. <https://doi:10.1080/15332276.2022.2075293>
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C., & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. [¿Compartir tareas? Roles y roles del padre y la madre en la familia contemporánea]. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 181-186.
- Wechsler, S & Guerreiro, M.C.R.F. (1986). Fatores biográficos influenciadores na criatividade da mulher brasileira. [Factores biográficos que influyen en la creatividad de las mujeres brasileñas]. *Educação e Realidade*, 11 (2), 81-86.
- Yan, Y., & Davison, R.M. (2013). Exploring Behavioral Transfer from Knowledge Seeking to Knowledge Contributing: The Mediating Role of Intrinsic Motivation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(6), 1144-1157. <https://doi.org/10.1002/asi.22820>

Práctica pedagógica en tiempos de pandemia: posibilidades y retos de la educación básica en el contexto amazónico desde una perspectiva de creatividad

Pedagogical practice in pandemic times: possibilities and challenges of basic education in the amazonian context from a perspective of creativity

Maria José de Pinho

Universidade Federal do Tocantins

mjpgon@mail.uft.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

Marina Carla da Cruz Queiroz

Universidade Federal do Tocantins

marinacarlla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7182-3520>

Recibido: 01 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Pinho, M. J. y Cruz, M. C. (2022). Práctica pedagógica en tiempos de pandemia: posibilidades y retos de la educación básica en el contexto amazónico desde una perspectiva de creatividad. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 22-34.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-2.pdf>

Resumen

Experimentamos un escenario de transformaciones en la educación, en tanto se ha producido una resignificación de las prácticas pedagógicas para enfrentar las consecuencias de la pandemia del COVID-19. En este artículo se discute el contexto de la región amazónica brasilera y las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la creatividad.

El trabajo aquí presentado tiene como objetivo analizar las posibilidades de las prácticas creativas en un contexto de pandemia, y si estas prácticas remotas fueron planificadas y dialogadas colectivamente por maestros, escuelas y Departamento Municipal de Educación - SEMD a través del Plan para la Reanudación de Actividades. Se da respuesta a la pregunta: ¿Qué desafíos han enfrentado los maestros a la hora de planificar su práctica por medio de la enseñanza en línea? La investigación se desarrolla mediante un estudio teórico y empírico, un enfoque cualitativo y los cuestionarios de Google Forms, como instrumento de recopilación de datos. Los resultados muestran que no había un sistema de colaboración para la concepción de la práctica pedagógica entre los profesores, la escuela y la SEMED.

Palabras clave

Prácticas pedagógicas; Pandemia COVID-19; Enseñanza remota; Creatividad. Brasil

Abstract

We have experienced a scenario of transformations in education, where a resignification emerges in the pedagogical practices to meet the reflexes of the covid 19 pandemic. In this sense, we will seek to discuss the context of the Amazon region and the pedagogical practices from the perspective of creativity. The objective is to analyze the current situation in a Full-Time School, identifying the possibilities of creative practices in a pandemic context, if these practices that are being projected by SEMD through the Plan for the Resumption of Activities value creativity. We will seek to answer the question: What possibilities and challenges have teachers faced when planning their practice in this online teaching proposal? The research will be by theoretical and empiric al study, qualitative approach, data collection tool questionnaire in Google Forms. The results show that there was no system of collaboration between teachers, school and SEMED at the time of preparation.

Keywords

Pedagogical Practices; COVID-19 pandemic; Remote teaching; Creativity. Brazil.

1. Introducción

Por causa de la pandemia de COVID-19, Brasil comenzó a hacer énfasis en la enseñanza a distancia durante el año 2020. Las instituciones educativas necesitaban reorganizarse y reestructurar sus prácticas pedagógicas para atender de forma no presencial a los alumnos, cumpliendo las directrices de la Organización Mundial de la Salud - OMS. Fueron momentos de retos e incertidumbres, por causa de las desigualdades de acceso a las tecnologías que amenazaban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gran parte de los alumnos brasileños y en el contexto de la Amazonia Legal tuvieron que enfrentar dificultades en este sentido. *(En 1953, mediante la Ley 1.806, del 06.01.1953, (que creó SPVEA), el Estado de Maranhão, Tocantins y Mato Grosso fueron incorporados a la Amazonia brasileña. Con esta disposición legal, la Amazonía pasó a llamarse Amazonía Legal, esto fue resultado de un concepto político y no de un imperativo geográfico. De tal manera, el gobierno tenía que planificar y promover el desarrollo de la región).*

Según datos de UNICEF, “alrededor de 4,8 millones de niños y adolescentes de entre 9 y 17 años no tuvieron acceso a Internet en sus hogares durante el periodo de la pandemia de COVID-19”. Esta cifra representa cerca del 17% de todos los brasileños en este grupo de edad” (Cerioni, 2020, s.p.). El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre las posibilidades de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de la creatividad, en estos tiempos de incertidumbre. Intenta dialogar sobre los males del pensamiento simplificador en el contexto pandémico.

Se trata de una investigación cualitativa de carácter teórico y empírico. Primeramente, se analizan los entornos de aprendizaje en la escuela donde se realizó la investigación. Luego se valora la creatividad, relacionada con la institución educativa seleccionada y la formación del ciudadano en el contexto de la pandemia de COVID-19. Por último, se exponen los resultados obtenidos a partir de las observaciones y la información recogida mediante los formularios de *Google Forms*.

El artículo busca establecer un diálogo de carácter teórico y empírico, para analizar la condición actual de una escuela de tiempo completo, identificando las posibilidades de la enseñanza a partir de prácticas creativas y los desafíos que enfrentan los profesores de educación básica en la región amazónica por causa de la pandemia del COVID-19. De la misma manera, se valora si las prácticas que fueron planificadas para el sistema educativo en este contexto adverso, consideraron la creatividad y las dificultades objetivas, con el fin de evitar la exclusión de los diversos grupos de alumnos. También pretendemos comprender la complejidad del trabajo docente mediante las clases remotas y el contexto en el que se desarrollan.

2. Escenario de la investigación

La investigación examina el proceso de reestructuración de las prácticas docentes, a partir del Plan de Reanudación de las Actividades Pedagógicas de la ETI (Escuela de Tiempo Integral) “Padre Josimo Moraes Tavares”,

localizada en el municipio de Las Palmas, capital del estado de Tocantins, en la región norte de Brasil. La institución elegida como *locus* de la investigación fue inaugurada en octubre de 2007, siendo la primera escuela de tiempo integral implementada en el mencionado municipio; es considerada una escuela grande. Se localiza en la Avenida Norte 301, al norte de la ciudad de Las Palmas.

En el año que comenzó la pandemia, esta escuela atendía un número de 1097 alumnos, del primero al noveno año de la Enseñanza Básica. De esta cantidad, los tres grupos de primer año contaban con 25 estudiantes cada uno, lo que supone 75 alumnos entre 6/7 años. La escuela cuenta con 135 empleados para atender a la matrícula total, entre ellos, 62 profesores, entre pedagogos y profesionales de áreas específicas.

El escenario actual de trabajo de los profesores de Educación Básica, no solo de la escuela investigada, sino de muchas de las instituciones escolares del mundo, viene transitando por una construcción y reconstrucción de sus prácticas pedagógicas, como consecuencia de los desafíos de la pandemia de COVID-19. Los profesores, como protagonistas de las prácticas docentes en este contexto, se enfrentaron al reto de continuar las acciones educativas por medio de las clases remotas, con la complejidad extra de los estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje que coexisten en un mismo grupo.

En momentos de incertidumbre para los docentes, los estudiantes, las familias y la sociedad, se hace necesario pensar y debatir los retos de forma colectiva, mediante acciones participativas, humanas y sensibles. Corresponde al profesor considerar que ese alumno de la Educación Básica sigue siendo un niño y eso debe constar en sus prácticas pedagógicas. Al pensar en las posibilidades de las actividades docentes, ya sean a distancia o presenciales, el profesor debe tener en cuenta el ambiente en que se encuentra el alumno, cómo vive, debe entender que no deja de ser un niño que tiene curiosidad por descubrir el mundo, por tanto, existe un gran potencial de interacción y comunicación, incluso en la enseñanza a distancia.

3. Entornos de aprendizaje: convivencias y transformaciones

La flexibilidad, la curiosidad, la sensibilidad, la independencia, como dimensiones características de la creatividad son responsables de propiciar el aprendizaje creativo. En la actualidad, atendiendo lo expuesto hasta aquí, son dimensiones muy necesarias para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva, “una buena parte de la responsabilidad de la promoción del pensamiento y de la producción creativa que los niños experimentan en la escuela recae en el profesor” (Darrow & Allen, 1965, p. 19). Esto reafirma la importancia del profesor y su papel decisivo a la hora de promover o reprimir el comportamiento creativo.

El alumno, aunque sea de forma remota, observa, imagina, se cuestiona a sí mismo, a los profesores y a los miembros de la familia. Durante estos procesos, construye sentido, conviviendo, dialogando e interactuando. El profesor necesita reconocer este potencial, para estimular y provocar a los estudiantes. Torre afirma que “la creatividad es

como el grano de trigo, que solo produce riqueza cuando se siembra” (Torre, 2008, p. 105). A partir de esta noción, podemos decir que al profesor le corresponde cuidar que su práctica docente a distancia no se convierta en una práctica tecnicista, sino que, ante las incertidumbres de la pandemia y la necesidad de esta nueva forma de hacer educación, puede transitar caminos en búsqueda de una enseñanza-aprendizaje creativa y de calidad.

Este tipo de educación permite que el profesor escuche al alumno y lo provoque para que construya su propio conocimiento y no se mantenga pasivo frente a un ordenador, tableta o *smartphone*; dándole la libertad de interactuar, dialogar, cuestionar y posicionarse como un sujeto que aprende durante las clases.

De ahí la importancia de los ambientes donde ocurre el proceso de aprendizaje, para Moraes (2008), los ambientes de aprendizaje son factores que tienen que ser considerados, en tanto deben ser creativos, dialógicos, innovadores, placenteros y emocionalmente saludables, para que los discentes se sientan cómodos para expresarse, construir significados y conocimientos. Desde el pensamiento de Moraes, podemos entender al docente como uno de los principales protagonistas en el proceso de construcción del conocimiento. De este modo, le corresponde pensar en entornos remotos que sean también ambientes de aprendizaje saludables y placenteros. Ciertamente no es una tarea fácil, pero tampoco es imposible.

La alegría debe estar siempre presente en las prácticas docentes, ya que esta dimensión lleva al alumno a expresarse y a convivir de una manera diferente a la habitual. El afecto es otra dimensión que debe aliarse a los recursos necesarios en esos momentos, para garantizar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante, ya que la relación humana, aunque sea a distancia en este contexto, es algo muy fuerte, lo cual resulta fundamental para la construcción del conocimiento.

4. Creatividad: resignificar las prácticas pedagógicas y la vida

La pandemia de COVID-19 impuso la necesidad de una reestructuración de las prácticas pedagógicas, que de cierto modo están pensadas desde una racionalidad técnico-científica con gran influencia del positivismo. Se observa, en este nuevo contexto pandémico, el surgimiento de una racionalidad pedagógica crítico-emancipadora en la educación, donde el alumno y el profesor están en continua formación. También se ha dado una reinención de la escuela y de su papel, que no se limita a la formación de las personas, sino también al de encantar, entusiasmar y comunicar, con el entorno y consiga misma a partir de una compleja red de relaciones. Al ser un contexto nuevo, no se tiene una receta lista para seguir, todo el mundo se aventura, se arriesga y se somete a errores y aciertos.

De lo que sí tenemos certeza es la necesidad urgente de navegar, negando la simplificación, buscando caminos para dialogar con la diversidad, con el medio ambiente; tratando de reconectar saberes, apartándose del pensamiento lineal y proponiendo un pensamiento ecosistémico. Nunca antes había sido tan necesario un profe-

sor con la virtud de dialogar como hoy, que inclusive en clases remotas sepa provocar nuevos aprendizajes, de forma creativa, compleja, transdisciplinar y eco-formativa.

La educación transdisciplinar, como posibilidad de la dimensión creativa en la construcción del conocimiento, propone perfilar un plan de acción para la educación y para las relaciones interpersonales, pero para ello el contexto educativo debe comprender las diferentes dimensiones de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque sea a distancia, el alumno tiene que estar presente en el proceso de construcción del conocimiento, constituyéndose también como protagonista.

El docente desempeña un papel fundamental para establecer la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en este delicado momento de la pandemia y su papel es esencial para crear un clima adecuado que favorezca el aprendizaje, abierto a una visión no lineal; ampliando la forma de percibir la realidad. Trazando un camino con diversas posibilidades que permita el ejercicio de la reflexión, la ampliación de la forma de pensar la realidad teniendo en cuenta los diversos contextos.

Trabajar las prácticas pedagógicas basadas en la creatividad requiere un profundo cambio de naturaleza metodológica, de lo contrario seguiremos fragmentando al ser humano, al conocimiento y a la realidad educativa. Por tanto, se hace necesario incluir la complejidad, la transdisciplinariedad, la creatividad y la ecoformación como supuestos principales en el desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales.

Este contexto nos inspira a idealizar un nuevo perfil docente y nuevas prácticas pedagógicas creativas, que es uno de los principales desafíos, tanto en la región amazónica como en todo Brasil. No nos referimos a patrones o modelos, sino a características docentes que tienen que ser despertadas/estimuladas, no solo en esta reestructuración de la práctica pedagógica ante el escenario pandémico, sino que deben predominar en cualquier situación. Como explica Barbier (2004), en el nuevo siglo se demanda de un profesor que tenga, además de una práctica reflexiva y crítica, una escucha sensible y una conciencia más elaborada, es decir, un sujeto capaz de observar a sus alumnos e identificar sus necesidades básicas para la concepción de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Se requieren docentes capaces de organizar entornos de aprendizaje agradables y afectivos, ambientes placenteros, donde los alumnos se sientan acogidos, comprendidos y nutridos de conocimientos, en su sentido más amplio, aunque sea a distancia.

En los momentos en que el profesor trabaja en entornos de aprendizaje a distancia, debe entender que transita por espacios de interdependencia y emergencia, de un proceso de colaboración interrelacionado y nutrido. Tiene que ser capaz de percibir los momentos de bifurcaciones, de emergencias, aquellos en los que hay que cambiar algo, reflexionando o reconstruyendo la práctica diaria. Por último, debe ser un profesor capaz de tomar decisiones adecuadas, oportunas y creativas, que sepa investigar y encontrar soluciones a los problemas de su práctica (Moraes, 2010, p. 179–180).

El profesor debe transformar a las nuevas generaciones en este mundo complejo, lleno de incertidumbres. Pero ¿cómo ser un profesor creativo, innovador, capaz de responder a tantos retos que presenta la pandemia de COVID-19? Según Pedro Demo (1999), el docente debe tener capacidad de autocuestionamiento, de autorreflexión, de autotransformación y, al mismo tiempo, de colaboración, lo que le llevará a ejercer un auténtico aprendizaje a partir de la relación consigo mismo, con el otro y con el contexto social donde se inserta. Un buen profesor es aquel que es capaz de:

Ayudar a sus alumnos a mirar dentro de sí mismos, dentro de su propio ser, para que puedan reconocerse como personas, descubrir sus talentos y competencias, su creatividad, su sensibilidad y su flexibilidad estructural en relación con el conocimiento; darse cuenta de su capacidad para anticiparse y adaptarse a las situaciones emergentes que caracterizan nuestra realidad cambiante (Moraes, 2010, p. 180–181).

Esto significa que, dentro del contexto pandémico provocado por el COVID-19, el buen profesor necesita adoptar una actitud crítica y creativa ante los problemas, debe ser un observador que percibe el momento de transformación y ser capaz de afrontar los nuevos retos.

5. La escuela y la formación de ciudadanos en el contexto de la pandemia de COVID-19

Para formar a los ciudadanos en el entorno pandémico, no debe aplazarse la necesidad de dar un nuevo significado a los conceptos y prácticas educativas, de redimensionar los espacios, los tiempos y las formas de aprendizaje, además de ampliar los estudios sobre los espacios de aprendizaje y las clases remotas. No se trata de imponer a la escuela una tarea más en su función educativa, sino de reorganizarla para que se adapte a las nuevas formas de enseñanza demandadas por la realidad.

Debemos observar que la escuela desarrolle una práctica pedagógica en la perspectiva de la totalidad y la creatividad, cuidando que no pierda su sentido y dirección. Además, es necesario que la acción se constituya a partir de la mediación de lo humano y no con el fin de someter a lo humano. Esto debe hacerse desde una intención colectiva de reflexión continua que surja de la multidimensionalidad que rodea al acto educativo.

Comprendemos que la realidad actual favorece una resignificación, reorganización y transformación de las percepciones construidas en torno a la práctica docente. En este sentido, la creatividad busca romper las formalidades y las reglas, abriendo la dimensión creativa en la práctica pedagógica a partir de objetivos determinados. El profesor creativo debe tener rasgos admirables, como demuestra Torre (2008), cuya premisa permite afirmar que este docente valora el talento creativo, “reconociendo y premiando las manifestaciones divergentes y creativas, abriendo así nuevos caminos para nuevas aproximaciones” (Torre, 2008, p. 82).

Para posibilitar una práctica docente creativa:

No basta con saber o conocer, es necesario sentir, emocionarse, entusiasmarse. Es transformarse a sí mismo y cambiar el entorno, es dejar la huella propia en los demás. Por eso la creatividad auténtica tiene implicaciones sociales (Torre, 2005, p. 12).

La imaginación y los descubrimientos son rasgos de la Educación Básica, etapa en la que el alumno aún vive el mundo de la infancia. Por tanto, el profesor no puede dejar que estas dimensiones humanas se adormezcan o dejen de existir debido al aislamiento social recomendado por la Organización Mundial de la Salud - OMS, para proteger la salud de todos. De tal manera, deben proponerse actividades que permitan hacer uso de la

creatividad, en la que los estudiantes se descubran y redescubran a sí mismos todo el tiempo, tratando de sensibilizarlos para que motiven por el conocimiento en un entorno remoto de aprendizaje.

Para que esta sensibilidad y motivación se produzcan, el profesor necesita estar abierto a nuevas ideas, ser flexibles en su práctica pedagógica, tales elementos preceden a las características de un profesor creativo, como destaca Torrance:

Los profesores creativos aceptan las ideas de los alumnos sin objeciones y parecen incorporarlas más fácilmente al curso de la discusión. También utilizan muchos ejemplos estimulantes, presentados de diversas maneras. Utilizan la pizarra, las lecturas personales de los alumnos, los murales de anuncios, las historias (Torrance, 1976, p. 357–358).

El diálogo es otra característica de profesor y del aprendizaje creativo, en el que, a través de su papel mediador, el docente crea momentos estimulantes para que sus alumnos sean también protagonistas del proceso de aprendizaje. Torre (2008) aporta otros rasgos importantes a desarrollar por el profesor creativo en el proceso de construcción del aprendizaje, de forma tal que se promueva:

A través del descubrimiento, del superaprendizaje y la autodisciplina. Así se estimulan los procesos intelectuales creativos, se diversifica el juicio y se promueve la flexibilidad intelectual, se induce a la autoevaluación del propio desempeño. Todo lo cual ayuda al estudiante a ser más sensible, a formular preguntas divergentes, a conectar la realidad con los conocimientos escolar. Ayuda a superar lo débil, induce a percibir estructuras totales y a adoptar una actitud más democrática que autoritaria (Torre, 2008, p. 86–89).

Desde la perspectiva de Torre (2008), el profesor debe ofrecer estímulos a los discentes, dejándoles libertad para ponerlos en práctica, teniendo en cuenta que los ambientes de aprendizaje en el hogar son complejos y deben ser considerados, especialmente en el contexto amazónico. En esta región existen diversos espacios de convivencia de las comunidades indígenas, las quilombolas, los colonos, los ribereños y las comunidades pertenecientes al movimiento de ocupación. Todas poseen diferentes costumbres y culturas, a menudo sin acceso a la tecnología y la Internet. Habitan distantes de los centros urbanos y la mayoría de las veces necesitan transporte para ir a la escuela. Se trata de contextos que deben ser contemplados con sensibilidad, ya que los sujetos que los habitan son niños con derechos, sueños y deseos.

6. Resultados

Para la recolección de datos se concibió una encuesta utilizando la herramienta *Google Forms*. Mediante ella, los profesores de la ETI “Padre Josimo Moraes Tavares”, pudieron responder a las preguntas de nuestra investigación de manera remota, respetando el aislamiento social por causa de la pandemia.

Las preguntas se elaboraron pensando en la reanudación de las clases en la modalidad a distancia, propuesta por la Secretaría Municipal de Educación de Las Palmas, que redactó un Plan de Acción para la Reanudación de

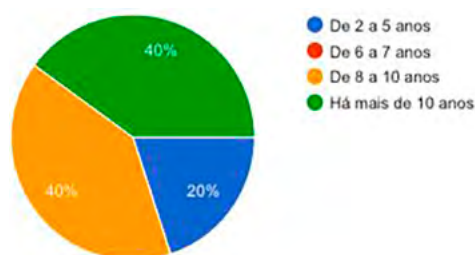
las Actividades Pedagógicas, donde se ofrecían varias posibilidades para su desarrollo. Siguiendo este plan, las clases serían grabadas y televisadas por el canal de televisión digital en abierto 5.2; de igual forma, las actividades estarían disponibles en la plataforma “Palmas Home School”. Para los alumnos sin acceso a Internet, las actividades impresas deberían recogerse por las familias en fechas concretas en la escuela, para poder realizar un posible seguimiento de la asistencia y del rendimiento de los alumnos.

El Plan presenta una encuesta realizada en el período comprendido entre el 24 y el 30 de abril de 2020, por vía telefónica, enlaces de aplicaciones de celulares y la mensajería instantánea de *Whatsapp*, con el fin de analizar mejor las condiciones para esta reanudación. La participación de la comunidad escolar fue positiva, resultando un total de 26.056 respuestas¹, según el equipo responsable. La encuesta pretendía determinar la cantidad de familias con dispositivos digitales en casa y cómo era su conexión a Internet. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que la propia Secretaría de Educación asumió que no pudo escuchar a todas las familias involucradas en el proceso.

Lo que más despertó el interés de esta investigación fue el hecho de que hay un apartado en el Plan de Reanudación que proyectaba también la investigación con los profesores, pero parece que no fue hecha. En diálogos informales se percibió que la mayoría de los docentes veían la reanudación de las clases de manera muy incierta, sin una planificación acertada, en sentido general, se sentían desorientados.

De tal forma, debemos prestar atención a los datos obtenidos en la investigación, destacando que, aunque proceden de una escuela municipal, ella es una de las más grandes de Palmas, por lo que es un buen indicador de lo que está sucediendo en el municipio.

Gráfico 1. *Tiempo de trabajo como profesor en el municipio de Las Palmas – TO.*



*Nota: En esta pregunta se busca conocer el tiempo que el profesor lleva formando parte de la comunidad escolar investigada.
Leyenda: Anos: Años / Há mais de 10 anos: Hace más de 10 años.*

En el gráfico 1 se observa que la mayoría de los profesores de la ETI “Padre Josimo Moraes Tavares” trabajan en esa escuela desde su inauguración en 2007. Esto es importante en la construcción de la identidad profesional del docente. Según Nóvoa:

¹ Datos obtenidos del Plan de Acción para la Reanudación de las Actividades Pedagógicas, presentado en 2020 por la sección de investigación y participación de la comunidad escolar

La identidad no es un hecho, no es una propiedad, no es un producto. La identidad es un lugar de luchas y conflictos, es un espacio de construcción y de formas de ser y estar en la profesión. Por lo tanto, es más apropiado hablar del proceso de identidad, destacando la mezcla dinámica que caracteriza la forma en que cada uno se siente y dice ser profesor. Es un proceso que requiere tiempo. Un tiempo para rehacer las identidades, para acomodar las innovaciones, para asimilar los cambios (Nóvoa, 1995, p. 16).

La permanencia del claustro docente contribuye al desarrollo de la institución educativa y a la construcción de su identidad profesional, los conocimientos y los valores de la enseñanza, propiciando una mayor profundización de los vínculos afectivos y sociales, trayendo beneficios en el área profesional, porque este profesor desarrolla una mayor autoestima al sentirse parte de esa comunidad escolar. Esta mayor integración y compromiso se traduce en un profesional más motivado, atento y participativo.

Gráfico 2. Prácticas pedagógicas y plan de acción de retención



Nota: En la segunda pregunta se procuraba saber si la escuela y los profesores habían colaborado en el desarrollo del Plan de Acción de Retorno de la escuela.

Leyenda: Sí / No / En la mayoría de ellas hubo un trabajo de colaboración entre la escuela, los profesores y la Secretaría / No sé responder / Otros

El gráfico 2 muestra que un porcentaje significativo de profesores de la ETI “Padre Josimo Moraes Tavares” señaló que las prácticas pedagógicas diseñadas en el Plan de Reanudación de Clases no contaban con la colaboración de los profesores, ni de la propia escuela, lo que imposibilitaba la discusión de los diferentes contextos existentes en cada unidad de enseñanza. Las acciones presentadas como posibilidades de prácticas educativas por la Secretaría Municipal de Educación de Palmas no tuvieron en cuenta la riqueza de la diversidad cultural existente en las escuelas. Lo cual nos lleva a reiterar lo referido con anterioridad al tratarse de un contexto amazónico, en el que cada escuela tiene sus debilidades y diversidades, dependiendo de la región en la que se localiza. De modo tal, deben tenerse en cuenta estos aspectos.

Entre los profesores encuestados, muchos respondieron que no participaron en las prácticas pedagógicas diseñadas en el Plan de Acción de Reanudación, ni en su preparación, considerando la realidad de cada una de las unidades, lo que nos parece preocupante. Veiga (1992, p. 117) recuerda que “en el aula, el profesor hace lo que sabe, lo que siente y se posiciona en cuanto a la concepción de la sociedad, del hombre, de la educación, de la escuela, del alumno y de su propio papel”. Coincidimos con la posición de Pimenta (2012), cuando explica que “se contraponen a esta corriente de desvalorización profesional del docente y de las concepciones que lo

consideran como simple técnico reproductor de conocimientos y/o monitor de programas preestablecidos [...] (Pimenta, 2012, p. 15). Como se observa, Pimenta no hace más que reafirmar la importancia del trabajo participativo, en el que el profesor debe estar presente durante todo el recorrido.

Sin embargo, la cuestión presentada respecto a la colaboración de los profesores, considerando la realidad de cada unidad, puede traducirse en lo que Franco (2012) señala en la relación entre profesor, alumno, escuela y currículo y que, en este caso, podemos visualizar como una posibilidad para el Plan de Acción:

Lo importante es vigilar, observar, recomponer y reajustar la planificación inicial. Esta dinámica, que va desde el despliegue de situaciones desafiantes, intrigantes y exigentes para los alumnos hasta los rendimientos que producen, mezclando la vida, la experiencia actual y la interpretación de los retos que se presentan, es la marca de la identidad del proceso de enseñanza aprendizaje, visto en su complejidad y amplitud (Franco, 2012, p. 151).

La no participación de los profesores en las políticas decisivas pone en peligro todo el curso de las actividades docentes. El sistema educativo, las escuelas deben ser entendidas y vividas como una estructura de articulación en la que todos los componentes de la organización escolar se integran de forma recíproca. Esto demuestra la importancia de la aplicación de la gestión democrática para el desarrollo de una educación de calidad. El profesorado y la comunidad externa deben aportar sus competencias, es un espacio de articulación y convergencia de múltiples fuerzas y no de negación e invisibilidad.

Gráfico 3. Pandemia y contexto amazónico vs prácticas pedagógicas



Nota: Entre los enfoques que involucran las prácticas docentes en el período pandémico, se consideró la realidad del contexto amazónico presente en la escuela investigada.

Leyenda: Sí / No / La mayoría de ellas / Todo fue pensado para atender a la totalidad de los niños dentro de... / No sé decir / No puedo responder porque no participé en la elaboración del Plan de Reanudación / Otros

Según los datos presentados en el gráfico 3, más de la mitad de los profesores encuestados, cuando se les preguntó sobre la diversidad presente en el contexto amazónico, algo tan presente en la ETI “Padre Josimo Moraes Tavares”, que atiende a niños indígenas, colonos y de zonas rurales, dijeron que no podían responder a la pregunta porque no participaron en la elaboración del Plan de Reanudación, lo cual reafirma una vez más que los profesores no fueron escuchados.

En este mismo sentido, coincidimos con Morin (2005) cuando destaca que los sistemas no solo están formados por partes o elementos constitutivos, sino también por acciones e interacciones entre unidades complejas. Este conjunto de interacciones, de relaciones establecidas son las que caracterizan la organización de una

comunidad de aprendizaje. Por eso es importante que todos los implicados participen de forma sistémica e integral, para dar mayor riqueza y solidez al documento.

Gráfico 4. Debilidades del contexto amazónico



Nota: En las diversas posibilidades de prácticas pedagógicas presentadas en el Plan de Reanudación de clases, es posible afirmar que hubo una mirada sensible a las diversidades y debilidades del contexto amazónico.

Leyenda: Sí / No / La mayoría de ellas / Considera que muchos niños quedarán fuera del proceso por falta... / No sé responder / Temo un aumento en las tasas de evasión escolar / Otros

El gráfico 4 muestra otra fuerte evidencia de que los docentes no participaron en las acciones diseñadas y proyectadas para la reanudación de las clases. Se percibe en las respuestas de la mayoría que aún existe un clima de incertidumbre, falta de seguridad, de información e incluso de falta de respeto hacia el profesor.

Los operadores cognitivos, que se presentan en el pensamiento complejo nos alertan sobre la necesidad de abandonar el pensamiento cartesiano que separa, fragmenta, excluye, es decir, un pensamiento egoísta que ignora la diversidad y sus encantos. Debemos, desde un principio sistémico, tejer una dinámica relacional del todo con las partes para comprender mejor las especificidades de cada lugar, como es el caso del contexto amazónico. Tanto mi punto de vista como el suyo, son mucho más complejos de lo que parecen. Prácticas creativas estas tienen el bien común que ven el tema con todo su puente desde una mirada ontológica, donde se estimula a los estudiantes.

7. Consideraciones finales

Ante la complejidad que rodea al hombre y al mundo, no podemos señalar errores y aciertos porque todo es muy nuevo, no tenemos ninguna receta preparada y como dice el poeta Antonio Machado “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”. El Plan de Acción para la Reanudación de las Actividades Pedagógicas aportó varias posibilidades, no obstante, la investigación muestra que todavía tenemos grandes dificultades para percibir la creatividad, la diversidad y la fragilidad que nos rodea. Otro punto que no debe obviarse es la existencia de la subvaloración del profesor y su papel en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, que mismo que incluso sin acciones oficiales de políticas de capacitación docente, ya sea del estado, o por parte del MEC o de los de-

partamentos de educación, los maestros fueron resilientes y creativos al tener que resignificar sus prácticas en el contexto remoto. Estamos hablando de los protagonistas en este proceso de construcción del conocimiento, que fueron llamados a la batalla sin tizas, sin pizarras y muchos sin las herramientas tecnológicas necesarias para la nueva situación, y, sin embargo, tuvieron que crearlas.

Se observó que existen prácticas creativas para atender a la diversidad del contexto amazónico, a las diferencias sociales, pero no está claro si responden a las especificidades de cada escuela, prácticas creativas estas tienen el bien común que ven el tema con todo su puente desde una mirada ontológica, donde se estimula a los estudiantes. De este modo, se sobreentiende que las prácticas pedagógicas se planificaron de manera amplia. El proceso docente está en desarrollo e incluso con la diversidad de prácticas docentes, no se tiene certeza si se alcanzarán los resultados previstos. Por esta razón creemos que no es posible sacar conclusiones categóricas, sería muy precipitado, sobre todo, ante las incertidumbres que aún provoca y puede provocar la pandemia del COVID-19.

8. Referencias

- Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação*. Líber Livro Editora.
- Cerioni, C. (2020). *Coronavírus tirou 1,5 bilhão de alunos das salas de aula em todo o mundo*. EXAME, 24 maio. <https://exame.com/mundo/coronavirus-tira-15-bilhao-de-alunos-das-salas-de-aula-em-todo-o-mundo/>
- Darrow, F., & Allen, R. V. (1965). *Actividades para el aprendizaje creador*. Paidós
- Demo, P. (1999). Profissional do Futuro. En I. V. Linsingen, L. T. V. Pereira, C. G. Cabral, & W. A. Bazzo (Orgs.), *Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares, questões contemporâneas da educação tecnológica* (pp. 29–50). Editora da UFSC.
- Franco, M. A. do R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez.
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. WHH – Willis Harman House.
- Moraes, M. C. (2010). Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. En M. C. Moraes, y J. M. B. Navas (Orgs.), *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente* (pp. 207-226). Wak Editora.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Novoa, A. (1995). *Vidas de professores*. Porto.
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. En S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (8ª ed.). Cortez.
- Torrance, E. P. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Anaya.
- Torre, S. de la. (2005). *Dialogando com a criatividade*. Câmara Brasileira do Livro.
- Torre, S. de la. (2008). *Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa*. Câmara Brasileira do Livro.
- Veiga, I. P. A. (1992). *A prática pedagógica do professor de didática* (2ª ed.). Papirus.

La mediación pedagógica de aprendizajes teatrales como estrategia de promoción y desarrollo de habilidades personales y sociales en adolescentes con discapacidades

The pedagogical mediation of theatrical learning as a strategy for the promotion and development of personal and social skills in adolescents with disabilities

Sara Torres

Universidad Rey Juan Carlos
torrespellicersara@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9439-5565>

Ester Trozzo

Universidad Nacional de Cuyo
estertrozzo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7042-8892>

Luis Sampedro

Universidad Nacional de Cuyo
luissampedroactor@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6837-707X>

Recibido: 10 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Torres, S., Trozzo, E., y Sampedro, L. (2022). La mediación pedagógica de aprendizajes teatrales como estrategia de promoción y desarrollo de habilidades personales y sociales en adolescentes con discapacidades. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 35-55.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-3.pdf>

Resumen

En este artículo compartimos algunos avances que forman parte de una investigación mayor, en relación a la educación artística y la discapacidad. Pretendemos contribuir a la visibilización de las estrategias que ponen en juego algunos y algunas profesoras de teatro para promover las habilidades personales y sociales de personas adolescentes con discapacidades.

El paradigma de la discapacidad ha evolucionado en las últimas décadas. Actualmente se considera que la exclusión social a la que están sometidas las personas con discapacidad es responsabilidad del contexto social que las diagnostica como cuerpos fallidos de acuerdo al esquema productivo de la sociedad de consumo. Aun así, este colectivo debe todavía ganar mucho terreno en el camino de la inclusión y la justicia social, entendida desde la triple dimensión de la distribución, el reconocimiento y la participación (Murillo y Hernández Castilla, 2014). Por otro lado, consideramos que la educación artística, como pedagogía humanista en sí misma, promueve en las personas la mejora de habilidades sociales, el fortalecimiento del auto-concepto y la posibilidad de ampliar el conocimiento propio y de la sociedad en la que se desempeñan. Por lo tanto, consideramos que la educación artística promovida por docentes de teatro, a través de una tarea de mediación pedagógica creativa puede ofrecer a las personas vulneradas por sus discapacidades, un espacio de reparación que fomente la justicia social y la inclusión.

Palabras clave

Mediación Pedagógica; Habilidades sociales; Discapacidad; Educación Teatral; Creatividad.

Abstract

In this article we share some advances that are part of a larger investigation, in relation to artistic education and disability. We intend to contribute to the visibility of the strategies that some theater teachers put into play to promote the personal and social skills of adolescents with disabilities.

The paradigm of disability has evolved in recent decades. Currently it is considered that the social exclusion to which people with disabilities are subjected is the responsibility of the social context that diagnoses them as failed bodies according to the productive scheme of the consumer society. Even so, this group still has to gain a lot of ground in the path of inclusion and social justice, understood from the triple dimension of distribution, recognition and participation (Murillo and Hernández Castilla, 2014). On the other hand, we consider that artistic education, as a humanistic pedagogy, promotes in people the improvement of social skills, the strengthening of self-concept and the possibility of expanding their own knowledge and that of the society in which they work. Therefore, we consider that artistic education promoted by theater teachers, through a task of creative pedagogical mediation, can offer people affected by their disabilities, a reparation space that promotes social justice and inclusion.

Keywords

Pedagogical Mediation; Social skills; Disability; Theater Education; Creativity.

1. Introducción

El trabajo que aquí se presenta forma parte de algunos avances realizados por un equipo de investigación y pretende contribuir a la visibilización de las estrategias que ponen en juego algunos y algunas profesoras de teatro para promover transformaciones positivas en las subjetividades vulnerables de personas adolescentes con discapacidades. Esta mediación pedagógica se sitúa cerca de lo que Jessica Cabrera Cuevas aborda conceptualmente y denomina *creatividad desde un enfoque complejo* (2021).

Las personas con diversidad funcional se enfrentan a una sociedad que, además de diagnosticar, excluye y margina. Por lo tanto, es fundamental para este colectivo trabajar en la superación de las dificultades para auto percibirse y desenvolverse socialmente (Nussbaum, 2012). Si bien cada persona con discapacidad es en sí misma un síndrome específico de causas y síntomas singulares, difícilmente clasificables con exactitud, hay algunos procesos en la construcción de sus personalidades que son relativamente comunes. Se tiende a ver en estas personas una patología, pero en realidad es más profundo que eso, es una persona que *está siendo* en el mundo de ese modo. Seguramente convive con una o más patologías, pero sobre todo *está existiendo desde esa singularidad* y es una persona que por encima de sus patologías, puede desarrollar y ejercer una manera propia de ser humano. Si aprendemos a construir las oportunidades que se merecen, nos ofrecerán también maneras diferentes de enriquecer el espectro de la vida humana, porque son parte de la humanidad.

2. Hipótesis y Objetivo

Consideramos que los aprendizajes teatrales mediados por docentes de teatro comprometidos tanto ética como estéticamente, pueden promover la mejora de las habilidades personales y sociales de adolescentes con discapacidades.

La mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales produce beneficios tanto afectivos como instrumentales y es fundamental que estas habilidades empiecen a ser promovidas desde la infancia por medio de apoyos en el entorno familiar, escolar e institucional (Puerto, 2019). Considerando que un desarrollo social armónico requiere lograr un balance entre la adaptación social y la capacidad para desarrollar una identidad personal, esperamos que trabajando a través del teatro con dinámicas que promuevan la autoestima y el auto-concepto sanos y la vinculación positiva consigo mismo y con el resto de personas, se mejorará el proceso de interacción con el entorno, y esto repercutirá en el buen desarrollo emocional del sujeto (Sánchez Fernández, 2018). Es por eso que nos proponemos observar un proceso didáctico teatral y analizarlo a través de una guía de indicadores observables eficaz para identificar y enunciar estrategias pedagógicas a través del teatro que promuevan la mejora de habilidades sociales en este colectivo. La finalidad es contribuir a la inclusión de adolescentes con diversidad funcional.

3. Fundamentación teórica

3.1. Discapacidad y vulnerabilidad

La discapacidad intelectual¹ se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. Esto supone deficiencias en aspectos conceptuales (lenguaje, concepto de dinero y tiempo, etc.), sociales (habilidades interpersonales, autoestima, resolución de problemas sociales, comunicación, etc.), y prácticos (cuidado y autonomía personal, habilidades ocupacionales, responsabilidad social, etc.) (Arechavaleta, 2019).

Es importante considerar la evolución de las teorías sobre la discapacidad durante los últimos veinticinco años (Arrigoni y Solans, 2018) que han arribado al “Modelo Social de Discapacidad” situando los orígenes sociales de la discapacidad en la existencia de una sociedad organizada por y para gente no discapacitada (Lipschiz, 2009). Este último paradigma concibe a las personas como una unidad bio-pisco-social, en interacción con el entorno. Por lo tanto, la conducta de las personas, sus modos de hacer y resolver, así como su inteligencia y su pensamiento, se encuentran mediatizados por la cultura y el lenguaje.

En este sentido, vemos que existen diversos elementos, en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida (barreras), como son: las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones, y las relaciones y estructuras de poder que constituyen la sociedad (French y Swain, 2001). Así pues, el modelo social concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social, que como una consecuencia de las condiciones particulares (de la naturaleza) del individuo. En otras palabras, la discapacidad está en parte constituida por el funcionamiento de un sujeto en relación a la sociedad en la que habita (Martín Criado, 2002). El modelo social se halla en oposición directa al hasta ahora predominante modelo individual biologista, donde la discapacidad es entendida bajo criterios médicos y enfocada como tragedia.

En cuanto a la vulnerabilidad, nos basamos en el enfoque sociológico que analiza el binomio sociedad-vulnerabilidad desde el punto de vista socio-político y socio-sanitario (Ferreira, 2008). A nivel socio-político, atiende al rol que cumplen el estado y los organismos internacionales a la hora de definir sujetos vulnerables y establecer políticas paliativas para ellos. A nivel socio-sanitario, se advierte que existe en la actualidad una demanda social explícita, tanto de cuerpos saludables y productivos (funcionales al sistema capitalista que demanda eficiencia y eficacia) como de cuerpos consumidores (Bourdieu, 2007).

A partir de la enunciación de estos dos puntales del enfoque sociológico podemos entrever la condición estructural de la vulnerabilidad y deducir que, en la mayoría de los casos, está generada por el sistema mismo, que va configurando la realidad de un modo que parece inmodificable (López González, 2016). Así, las personas con

1 La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) ha cambiado la antigua denominación “retraso mental” por “discapacidad intelectual”.

discapacidad pertenecen a un colectivo marginado y excluido de una sociedad que ha construido un concepto en relación con los cuerpos, basado en la *ideología de la normalidad* (Lipschitz, 2009, p. 1) que se hereda, se reproduce y a su vez se construye, clasificando los cuerpos entre sanos y enfermos. Esto impacta en el modo de ser y estar en el mundo de las personas y da lugar a un *habitus*, un modelo inconsciente, una manera de concebir al otro y sus diferencias (Bourdieu, 2007). Este modelo de sociedad *discapacitante*, clasifica los cuerpos como funcionales o no funcionales al sistema productivo, incidiendo así en la construcción del autoconcepto y de la autoestima de las personas con discapacidad.

Desde el punto de vista psíquico, los sujetos con discapacidad requieren de un constante ajuste y resiliencia, para hacer frente a este *habitus* social de la discapacidad que los construye como sujetos negativos, inútiles o de poca valía. Y, si bien se han propuesto valiosas iniciativas ecológicas y de desarrollo humano que han dado lugar a legislaciones para establecer umbrales mínimos de bienestar, libertades y/o capacidades que los estados deberían garantizar para que los sujetos no sean vulnerables (Nussbaum, 2012), a la par se observa el funcionamiento perverso de un sistema que descalifica y excluye a aquellos cuerpos que tienen una “falla” para ser productivos (enfermedad, vejez o deficiencia). A esto se suma un sistema educativo que poco sabe qué hacer, además de contener y realizar intentos de inclusión (Santana Vega, Garcés Delgado y Feliciano García, 2018).

3.2. Habilidades personales y sociales

El auge de las habilidades personales y sociales, se produce a partir de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2019), que cuestiona el concepto tradicional de inteligencia. El autor distingue siete tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, cinético-corporal, musical, espacial, intrapersonal e interpersonal. Estas dos últimas se relacionan con la noción de habilidades sociales (Grasso, 2021). Se definen como “respuestas, tanto verbales como no verbales, que son utilizadas por las personas para expresar sus necesidades, derechos, opiniones, sentimientos o preferencias, de una forma no aversiva y sin necesidad excesiva, en un contexto interpersonal” (Grasso, 2021, p. 89). Son capacidades “adquiridas”, por lo tanto, son resultado de aprendizajes y pueden ser desarrolladas por cualquier individuo. Y, por otro lado, son sociales ya que se aprenden, desarrollan y ponen en práctica en las interacciones con otros. En el caso de personas con discapacidades que son propensas a construir subjetividades vulnerables, el déficit de habilidades sociales aparece porque se les dificulta relacionarse de forma adecuada con los demás. Se caracterizan por ser personas con dificultades para expresar sus sentimientos o pensamientos, para controlar sus propias emociones y estados de ánimo, y para identificar cómo se deben comportar en cada situación y con diferentes personas (Arechavaleta, 2019).

Dado que, para los adolescentes, el dominio de habilidades sociales es complejo (Lorence, 2013), no escapan a estas dificultades generales los y las adolescentes con discapacidades. Viven las mismas dificultades, pero profundizadas. Durante el período de la adolescencia son especialmente vulnerables, (Estévez et al, 2020) pues viven cambios biológicos, psicológicos y relacionales, que se aparejan con cuatro aspectos fundamentales en el desarrollo adolescente. Estos son la reconstrucción de la identidad y de un nuevo esquema

corporal, la consolidación de la estructura cognoscitiva y la organización de los proyectos vitales (Valverde et al, 2001).

Podemos observar que para las personas con discapacidad las etapas evolutivas son un tanto diferentes, dado que la conciencia de sí aparece mucho más leve y más tardíamente. Eso provoca que se instalen en una etapa de eterna adolescencia. A esta realidad se la denomina *síndrome de Peter Pan*. Suele parecer que están siempre en un estadio entre los 12 y los 18 años. Aceptan que dependen, en última instancia, de sus madres/padres y tienen cierta tendencia a la aparente alegría perpetua. Esta conducta puede haber surgido como respuesta a la falta de conciencia de su realidad, ya que, en la mayoría de los casos han advertido su problema por la acción del medio antes que por el autoconocimiento (Lipschitz, 2009).

3.3. Teatro y mediación pedagógica

El binomio teatro-educación ha demostrado sobradamente su eficacia tanto en los enfoques instrumentalistas (el arte como herramienta subsidiaria en la adquisición de contenidos de otras asignaturas), en su enfoque expresivista (el arte como espacio de autoexpresión y de educación en valores), en su enfoque estructuralista (el arte como lenguaje codificado que tiene su alfabeto estético) y, dentro de su enfoque más contemporáneo, el teatro como una manifestación artística contextuada portadora de significado estético, ético y social (Torres, 2020). Numerosos estudios avalan el impacto positivo del teatro en el desarrollo social y emocional y en la eficacia en promover la construcción de una autoestima sana y una actitud resiliente (Motos, Giménez y Gassent, 2020). Las dinámicas vivenciales que propone el teatro como disciplina permiten poner en funcionamiento holísticamente el pensamiento, el sentimiento y la corporalidad. Esto provoca en las personas con discapacidades beneficios a nivel personal y social. En el primer caso, porque ofrece un espacio de juego y experimentación en donde se permite la exploración y el error a través del ensayo de situaciones homólogas a la vida. Y, socialmente, porque el trabajo en equipo crea pertenencia y compromiso, y otorga el status de ser creadores y creadoras de un producto a partir de sus singularidades, y, por lo tanto, promueve el respeto por la diferencia, la pone en valor y facilita la inclusión. En las dinámicas teatrales se ponen en juego aspectos actitudinales, se desarrollan dimensiones de la personalidad y se desarrollan habilidades de comunicación, gestión, negociación, y solución de problemas relevantes para el desarrollo de su creatividad (Benlliure y Motos, 2020, p. 20).

Ahora bien, las dinámicas teatrales son herramientas eficaces cuyo éxito dependerá de la calidad de la experiencia pedagógica. Las teorías constructivistas, afirman que cada persona se construye en la interacción con el medio, es decir que no nacemos “sujetos” sino que devenimos tales en y a través del juego social, como afirma Vygotsky (Arias Gallegos, 2013). Por lo tanto, el trabajo docente requiere, además de aspectos conceptuales y técnicos, de una disposición personal que dependerá de la capacidad para implicarse en todos los procesos que acontecen en la mediación. Una persona que se dedica a la docencia es una mediadora entre los sujetos que aprenden y los aprendizajes seleccionados. Por lo tanto, en los estilos de mediación, es relevante el equilibrio que permita atender con igual preocupación al sujeto que aprende, al objeto de conocimiento y a la calidad del sujeto que media entre ambos. En consecuencia, la persona mediadora de

saberes teatrales debe garantizar el dominio de competencias cognitivas, competencias artístico-estéticas y competencias pedagógicas y éticas.

El tema ético, como señala Morín (2003) es una responsabilidad personal y colectiva que debe teñir las prácticas docentes integrando los valores humanos a los procesos cognitivos. Sabemos que enseñar y aprender son tareas complejas y que requieren del mediador y mediadora docente un conocimiento y adaptación a la situación, una actitud reflexiva sobre las acciones a llevar a cabo, y un el ajuste, recreación y reestructuración permanente. Pero, fundamentalmente, un modo de ser/estar en el mundo como ciudadano del planeta con consciencia ética (Cabrera, 2021). Por lo tanto, la práctica de la mediación docente debe ser una investigación que integra la reflexión y la práctica, transformando la experiencia en saber. Es vital que una persona mediadora de aprendizajes promueva la reflexión sobre la acción, acompañando estilos de pensamiento y promoviendo la inclusión social, desde una percepción compleja y creativa de la diversidad (Boltrino, 2010).

Si bien los hallazgos de la neurociencia, han profundizado, expandido y democratizado la información acerca del pensamiento divergente, también denominado pensamiento lateral en contraposición con el pensamiento lineal, lógico formal (De Bono, 2018), no resulta suficiente atender al desarrollo del pensamiento como si se tratara de un proceso mental que mejora al recibir más información. Es necesaria una mirada holística, que abordan la complejidad del desarrollo humano desde una visión más integral, implicando la espiritualidad y la ética como ejes indispensables de una evolución consciente. Por lo tanto, el eje ordenador que atraviesa transversalmente nuestro trabajo es la ética comprendida no sólo como un comportarse según las normas de convivencia, sino como un modo integral de ser, pensar, sentir, estar y accionar en el mundo. Una responsabilidad social y colectiva orientada al futuro, dando lugar a una ciencia más humanista, con valores que integran los fenómenos espirituales en la cognición, “la tolerancia cultural, la justicia social y la diversidad en contextos humanos y naturales” (Cabrera, 2021, p. 122).

4. Método

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo para posibilitar un enfoque múltiple de la realidad y la escucha de los agentes implicados en el objeto de estudio (Cotan Fernández, 2016).

Se realiza la observación de un proceso de creación colectiva de una obra de teatro durante un trimestre y se aplica una Guía de observación elaborada específicamente teniendo en cuenta las características de las personas participantes (adolescentes con discapacidad) (Butler, 2015), y las habilidades sociales que se pretenden observar.

PARTICIPANTES

- Docente de Teatro (DT)
- Observador/a: (O) persona que registra por escrito el proceso de cada sesión.

- Grupo de 14 jóvenes diagnosticados como *borderline*, (trastorno límite de la personalidad) que, si bien tienen entre 18 y 22 años, se comportan como adolescentes de 12, 13 o 14 años. Son seis mujeres y ocho varones. Son personas que están al margen de las vías habituales de inserción en el sistema laboral y han fracasado en la escolaridad. Estudiantes con diversidad funcional (EDF).

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Guía de observación: se elaboró con los indicadores pertinentes teniendo en cuenta cuáles son las habilidades sociales que se quieren analizar y cuáles son las estrategias docentes empleadas en la mediación pedagógica.
- Diario de clases: una persona observadora realiza un registro escrito de cada una de las sesiones.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

a) Naturalización del maltrato

Consideramos que este eje es clave en los procesos de autoconstrucción, ya que es un silencioso corrosivo de la autoestima. Para abordarlo observamos y registramos:

- *Modos de relacionarse entre sí y con el/la docente*
- *Palabras con las que hacen referencia a sí y a sus propios cuerpos*
- *Estrategias de mediación docente en estos aspectos*

b) Vínculo consigo mismo/a y con sus pertenencias y con las demás personas y sus objetos

Consideramos que este eje nos da evidencias acerca del modo de ser y estar en el mundo del sujeto investigado y nos permite visualizar, a partir de los vínculos que establece, el lugar que se atribuye a sí mismo/a, a partir de su autoconcepto y, en consecuencia, el nivel de vulnerabilidad al que se siente expuesto/a. En este registro tuvimos en cuenta:

- *Formas de moverse, de hacer contacto y de manipular y utilizar objetos*
- *Palabras con las que hace referencia a los vínculos con las personas y las cosas*
- *Estrategias de mediación docente en estos aspectos*

c) Niveles de autonomía

El sujeto vulnerado se siente débil, temeroso, sin fuerzas ni estrategias de autocuidado, lo que disminuye su capacidad de auto resolución. Consideramos que podíamos observar las siguientes conductas para encontrar evidencias:

- *Modos de interactuar (niveles de dependencia)*
- *Modos de resolver*
- *Estrategias de mediación docente en estos aspectos*

Se advertirá que, en los tres ejes, el tercer indicador no se refiere al sujeto en posible estado de vulnerabilidad, sino que gira la mirada hacia la calidad de la intervención del/la docente de teatro. Esto permitió obtener evidencias de utilización de estrategias concretas y conscientes, puestas en juego desde la mediación docente, en pos de la superación de los aspectos actitudinales y conductuales que alimentan la vulnerabilidad de las personas con discapacidad.

5. Inmersión en el campo

Se realizó el seguimiento, observación y análisis de todo el proceso que duró ocho sesiones (durante el cual fue creada la obra de teatro) y la muestra final para el público. En esta publicación compartiremos el registro de una de las clases como ejemplo. El procedimiento consiste en utilizar los datos obtenidos con el Diario de clases y, posteriormente, analizar cada sesión utilizando la Guía de observación que se ha confeccionado.

INSTITUCIÓN

Fundación privada en la que se cursan durante tres años diferentes asignaturas con la intención de ampliar posibilidades de empleabilidad.

TALLER DE TEATRO

Se desarrolla durante un trimestre con una periodicidad de una clase semanal de una hora y media de duración.

OBSERVACIÓN CLASE Nº8 (C8)

Se ensaya la creación colectiva que se presentará en una *Muestra* con público familiar. Para esta clase, que es la última, cada persona debía traer los elementos de vestuario y de utilería de su personaje.

a) Disponibilidad corporal: Exploración y juego con el vestuario y utilería del propio personaje

Para qué sirve:

- Explorar posibilidades del personaje a través de elementos de vestuario y utilería.
- Familiarizarse con los elementos que utilizarán en la obra

b) Desarrollo

Ensayo de las obras. El profesor ha acompañado este proceso de creación colectiva a lo largo de las sesiones anteriores, orientando la selección de situaciones dramáticas y promoviendo que se organizaran en dos grupos y se distribuyeran las situaciones que representaría cada grupo, tratando de que se hilaran con algún criterio. En la séptima clase las agruparon en “historias de risa” (comedia) y en “historias con problemas”, (drama). Así quedó conformado, para cada grupo, un guion de situaciones, no de diálogos fijos.

Para qué sirve (escrito en la pizarra entre todos):

- Ensayar las obras con el guion de situaciones para no olvidarlas y para que todos las recuerden y se puedan ayudar.
- Ensayar la canción grupal para que se escuche bien.
- Ensayar la coreografía grupal para que se vea bien y con ritmo.
- Aprender el ejercicio del ensayar las cosas para que salgan mejor.

Ejercicios:

- Se dividen en los dos grupos que se conformaron en clases anteriores. Se organizan en el espacio para tener diferentes lugares para ensayar. Por turnos, un grupo se queda con el docente y el otro grupo trabaja solo (con la presencia de la investigadora observadora).
- Ensayo de la canción final con su coreografía (los dos grupos juntos).

APLICACIÓN GUÍA DE ANÁLISIS

a) Naturalización del maltrato

• Modos de relacionarse entre sí y con el docente

- Frente a un desafío tan grande como es la muestra final con público, están ansiosos/as, más irritables y apegados/as al profesor, pero tienen muy presente la importancia del autocontrol, por un lado, y de la tolerancia a las dificultades del resto. Es notable la evolución en esos aspectos.
- El vínculo construido con el profesor es tranquilizador, se sienten aceptados/as y no expresan temor de ser reprendidos/as ante los errores.
- Las situaciones de humor, ya no tienden a las burlas, sino a vivencias compartidas que resultan divertidas para todo el grupo.

• Palabras con que hacen referencia a sí y a sus cuerpos

- “Estoy linda”; “Así me veo como un superhéroe”; “Con este sombrero van a creer que soy mi padre. Me queda igual”; “Yo nunca me había maquillado porque no soy normal, pero me gusta”. Están preocupados/as por verse bien. El vestuario les entusiasma y entretiene. Exploran con emoción la posibilidad de ser “otra persona” por un rato y lo verbalizan.

• Estrategias de mediación docente en estos aspectos

- El profesor, frente al alumnado, toma el tema de la muestra en público como muy importante. Les aliena. Les recuerda responsabilidades. No les sobreprotege. Les exige en la medida de sus posibilidades. Les incita a que exploren posibilidades de maquillaje y vestuario.

b) Vínculo consigo mismo/a y con sus pertenencias y con las demás personas y sus objetos

• Formas de moverse y hacer contacto y de manipular y utilizar objetos

- Aunque algunas personas no llevaron utilería y vestuario propios, fueron cuidadosas y responsables con lo que les facilitó el profesor.
- Les costó prestarse elementos, pero, poco a poco, aprendieron a negociar y a “soltar”. El profesor les recordaba que él también les estaba prestando vestuario.
- Entusiasmo y alegría compartida por la experiencia que están por vivir. Se refieren entre sí con palabras agradables: “Me gusta cómo te queda”. “Te ves muy bien”. “Parecemos actores de verdad”
- Emoción y orgullo por la presencia de sus familias.

• Palabras con la que hacen referencia a los vínculos con las personas y las cosas

- En esta oportunidad hablan, sobre todo, de las cosas lindas que les dirán los familiares después de que actúen.
- “Te ayudo?” “Quieres que te peine?” “¿Puedes abotonarme, por favor?”. Estas acciones concretas fluidifican el contacto físico entre ellos de un modo natural que no los conflictúa.

• Estrategias de mediación docente en estos aspectos

- Con sentido de oportunidad, provee una bolsa de elementos para aquellos que no llevaron vestuario ni utilería o necesitan completarlo. Es importante que haya esperado que la necesidad apareciera y que hubiera que resolverla.
- Procura ayudar a superar vínculos infantilizantes y les refuerza permanentemente la importancia de hacerse responsables de los compromisos y tareas que les tocan.
- Expresa permanente confianza en que todo saldrá bien.

c) Niveles de autonomía

• Modos de interaccionar (niveles de dependencia)

- Les cuesta mucho resolver con autonomía, pero tienen permanentes oportunidades de ejercerla en los ejercicios y cada vez lo logran más.
- Han comprendido que la toma de decisiones en un grupo debe ser consensuada y no unilateral.
- Han incorporado palabras de gentileza en el trato entre sí.

• Modos de resolver

- Resuelven con ayuda del docente que orienta, refuerza en positivo, pero no suplanta.
- Cuando se les ocurre una idea quieren plantearla de inmediato, se angustian y les cuesta escuchar las propuestas del resto.
- Reiteran sus planteos, una y otra vez, aunque sus compañeros/as no lo acepten.
- La presencia del docente les tranquiliza, aunque no les diga nada y sólo les escuche discutir para resolver.

• Estrategias de mediación docente en estos aspectos

- Acompaña y sugiere en la toma de decisiones. Enseña a buscar opciones
- Diseña un proceso teatral y una muestra posterior muy respetuosos. En ningún momento los y las expone ni “utiliza” las situaciones para lucirse él como profesor.
- Cuida la evolución del proceso creativo promoviendo siempre la escucha y protagonismo del grupo, la búsqueda de sentido (para que nadie sea un imitador/a que no sabe por qué hace lo que hace) y el disfrute estético.
- De igual modo, atiende a que el producto tenga dignidad para ser mostrado.
- No les pone en riesgo de pasar un mal momento porque construye siempre estrategias de apoyo por si aparece una dificultad
- El docente basa su trabajo en el convencimiento de que se educa a partir de lo que las personas tienen y no desde lo que les falta.
- Posee claridad para mantenerse en el eje de su tarea, enseñando para el desempeño en la vida social real y no para entretener y que se sientan contenidos/as por un rato. Mucho menos para complacer a familiares e institución con una puesta en escena en la que los y las adolescentes sólo obedezcan marcaciones escénicas de un profesor devenido en director teatral.

6. Resultados y Discusión

Este apartado se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se incluye un cuadro de cada uno de los tres indicadores que conforman la Guía de observación de las sesiones (naturalización del maltrato, vínculo consigo mismo/a, con el resto y con los objetos, y niveles de autonomía) que recoge los datos más significativos relevados durante las ocho clases observadas. Y, luego de cada uno de los cuadros, se desarrolla la discusión de esos datos en relación a los conceptos de habilidades personales y sociales.

Cuadro 1. Síntesis de lo relevado durante las ocho clases observadas

NATURALIZACIÓN DEL MALTRATO	
Modos de relacionarse entre sí y con el docente	<ul style="list-style-type: none"> • Son dependientes del profesor. Tienen temor de ser reprendidos/as. • Falta de tolerancia hacia las dificultades propias y del resto. • Se auto perciben como no inteligentes y consideran que los y las demás son inteligentes. • El grupo regula la situación. Cuando alguien trata mal a una persona, el resto interviene para tranquilizar y recordar el compromiso de tratarse bien. • Frente a un desafío tan grande como es la Muestra final con público, hay ansiedad, están más irritables y más apegados/as al profesor. • Piden repetidas veces reiteración de las consignas.
Palabras con que hacen referencia a sí y a sus cuerpos	<ul style="list-style-type: none"> • “No puedo”, “No sé”, “No me sale”, “Es que soy así” “Soy un pesado”, “Soy fea”. • Hablan entre sí sobre su grado de discapacidad, en porcentajes, según los han diagnosticado. • Tras algunos ejercicios comentan: “Ella es inteligente para hacer los ejercicios”, “El escribe muy creativo”, “Estoy hablando bien como locutor” y otras expresiones que ponen en valor algunas capacidades positivas, propias y ajenas. • Utilizan términos como “gordo, tonto, loco”, al referirse a sí o a un compañero/a. • Con ayuda del profesor tienen cada vez más control del vocabulario que utilizan. Están preocupados/as por mejorar. • Tienen inhibiciones para mostrarse. • Estar caracterizado/as con vestuarios les da seguridad y les produce entusiasmo.
Estrategias de mediación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Una participante, que dijo a dos compañeros: “Eres un pesado”, luego del diálogo con el profesor y con sus compañeros, logró visualizar que su dificultad es el mal humor. • El trato del profesor es clave, porque exige siempre un poco más, mostrándoles que pueden. • Nunca expresa pena por las dificultades que presentan. Les invita siempre a enfrentarlas. • Interviene poniendo en valor el trabajo que van haciendo. Los fortalece en lo que sí pueden lograr. • No hace especial uso de los diagnósticos médicos. Trabaja desde la observación directa de las dificultades, limitaciones y conductas del alumnado. Y, fundamentalmente, rescata sus fortalezas. • Hace mucho hincapié en que no hay una sola forma de inteligencia. Destaca inteligencias de diferentes alumnos. Por ejemplo: “Él es muy bueno inventando historias. Ella nos ayuda mucho a organizarnos. • El profesor reitera en cada encuentro una frase positiva: Cada uno tiene su manera de ser y cada uno es responsable de ser cada vez mejor persona. • Permanentemente cuida las palabras con las que se dirigen unos a otros. Ofrece una estrategia concreta para trabajar cada dificultad. Verbaliza sus propias dificultades. • Sus intervenciones son modelizadoras de aspectos de tolerancia. No trabaja desde la represión o el premio-castigo, sino desde la argumentación y la explicación directa y sencilla. No se infantiliza. • Los alienta. Les recuerda responsabilidades. No los sobreprotege. Les exige en la medida de sus posibilidades.

Resulta de gran interés observar las tres dimensiones de este eje: naturalización del maltrato. En las respuestas de autopercepción observamos palabras que descalifican, comparaciones con el resto y expresiones de incapacidad o falta de pericia frente a las tareas.

El maltrato se genera a muy temprana edad en este colectivo dado que, por la dificultad que se presenta en la autopercepción generalmente se les plantean los límites desde el exterior, con diferentes formatos: rechazo, restricciones, exclusión, bullying, descalificación y prejuicios, en lugar de colaborar en la formación de conciencia y desarrollo humano. Este déficit provoca que estas personas reciban una evaluación externa negativa continuamente, lo que supone convivir con una frustración que les cuesta interpretar. Por otro lado, al no poder ponerle palabras ni significado a esa respuesta hostil del medio, aparece la desconexión como defensa. No contribuye en absoluto el ser separados en instituciones y grupos “especiales”, ya que modelizan siempre las mismas conductas. Esto remarca y perpetúa el modelo excluyente.

Los adolescentes con discapacidad se autoperciben como “un problema”, en lugar de tomar conciencia de que tienen un problema y que deben esforzarse por encontrar estrategias para afrontar sus dificultades. Esto afecta la construcción de un autoconcepto saludable y, por lo tanto, complica el aprendizaje y la maduración. En vez de producir una conducta nueva, más elaborada, que implique una superación, simplemente sonrían o se someten para ser aceptados.

Por otro lado, se observa la presencia de conductas desinhibidas o, más exactamente, propias de una inhibición muy laxa que les permite expresar cosas que socialmente no están bien vistas. En ese terreno hay actitudes que tienen más que ver con la falta de educación y de límites, que con la discapacidad. Ante la falta de un criterio que discrimine uno de otro, el maltrato o el trato inadecuado se vuelve algo habitual. Esto se produce ante la dificultad de que haya adultos comprometidos que pongan los límites continuamente.

Observamos que el docente cumple con esta función en su manera de mediar ante los insultos o las descalificaciones que los adolescentes se profieren.

La normalidad con que aceptan que se les grite o se ponga en duda su valía, es cuestionada por el docente, quien en sus intervenciones reemplaza las debilidades o los fallos por palabras de aliento y de validación.

Algo parecido sucede en el uso del espacio, en donde se observa dificultad en la percepción de sus límites corporales y su espacio personal. Esto se produce por un lado porque les cuesta tener en cuenta al resto de compañeros/as. Tienen una idea en la cabeza y les cuesta esperar su momento de intervención, y considerarse parte de un conjunto. El profesor insiste con paciencia en la importancia de escucharse y de sentirse parte de un grupo. A través de las consignas, el docente trata de que los y las alumnas adquieran una mejor conciencia de sí mismos como sujetos y como integrantes del grupo. El mediador trata de que una mayor sensibilidad hacia sí y hacia los otros se traduzca en comportamientos pro sociales tales como: saludar, ser sensibles a los sentimientos de los demás, comunicarse de forma diferente en situaciones diferentes, resolver los conflictos racional y razonadamente y ponerse en el lugar de los demás. En definitiva, promover la habilidad social como un hábito. Se trata de formar nuevos hábitos que configuren su forma de ser y de pensar lejos del maltrato.

Cuadro 2. Síntesis de lo relevado durante las ocho clases observadas

VÍNCULO CON SÍ MISMO/A, CON EL RESTO Y LOS OBJETOS	
Formas de moverse y hacer contacto y de manipular y utilizar objetos	<ul style="list-style-type: none"> • El contacto físico entre sí está muy regulado desde afuera. Las mujeres se arreglan el cabello entre ellas. Los varones se abrazan, se dan palmadas, se dan empujones, pero siempre se advierte que temen ser reprendidos/as. • Hay poco contacto físico entre varones y mujeres. En la Fundación se trabaja mucho en el tema para que puedan manejar sus “efusividades”. • Mejora la autopercepción y la percepción de los compañeros. • Al comienzo muestran inseguridad con los elementos que usan en los ejercicios. Son torpes y un poco lentos/as. Procuran ser cuidadosos/as. Se observa mayor precisión progresiva en las clases. • Son celosos/as de sus objetos personales. Hay materiales que son comunes y, aunque costó, han aprendido que también hay que cuidarlos. • Muestran orden con sus pertenencias porque es una exigencia permanente del profesor. • Muestran preocupación por cuidar los elementos que utilizarán para la obra, porque mostrarse ante público, les parece muy importante, aunque algunas personas no llevaron la utilería y el vestuario propios. • La música les mueve. Les cuesta permanecer sólo escuchándola. Sin cantar, sin bailar. • Muestran entusiasmo y orgullo por cómo se ven con el vestuario. • Alivio de no ser ellos mismos/as por un rato
Palabras con la que hacen referencia a los vínculos con las personas y las cosas	<ul style="list-style-type: none"> • “No me sale, pero a él sí le sale. Se enoja porque soy tonto”. “No me quiere porque soy así”. • A medida que pasan las clases, aprenden a darse ánimo unos a otros. Se ayudan. Son más conscientes de sus dificultades para moverse y manejar objetos y contactos con suavidad y precisión. Verbalizan la intención de tener más control sobre sus movimientos. • Un logro es que ya todos hacen referencia a sí en primera persona “Yo” y no en tercera: “Él no puede” (refiriéndose a sí mismo.) • Cada vez se burlan menos de las deficiencias y los errores del resto. • Les resultó muy llamativo lo que el profesor explicó acerca de la utilización de las palabras soeces, luego de que uno de los varones dijera “coño” en una improvisación. Volvieron una y otra vez a preguntar acerca de las palabras que se pueden decir y las que no y por qué. • Se expresan con categorías absolutas “Siempre”, “Nunca”, “No se puede” • Hacen un importante esfuerzo por cuidar las palabras. • Hablan mucho de las cosas buenas que les dirán los familiares después de ver la obra.
Estrategias de mediación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Se fomenta el auto reconocimiento, la auto aceptación, la toma de conciencia de que todos/as pueden trabajar sus dificultades para superarlas y de la importancia de ser más tolerantes con ellos mismos/as y con las demás personas. • El profesor interviene repitiendo consignas de cómo usar los objetos y cómo hacer los ejercicios, dando palabras de refuerzo positivo.

continúa

VÍNCULO CON SÍ MISMO/A, CON EL RESTO Y LOS OBJETOS	
<p>Estrategias de mediación docente (continuación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre les pregunta por qué consideran que no les sale un ejercicio y les ayuda a verbalizar la situación para que puedan visualizarla. Les pide que se calmen, respiren, se concentren y lo repitan. • Pone bajo la responsabilidad de todo el grupo superar dificultades individuales. Ejemplo: “Sabemos que Nacho tiene problemas con su sonrisa inconsciente”. Entonces se encargan de reforzar en positivo: “Hoy Carlos se rio menos”, “Hoy casi no se rio.” • Normaliza cuestiones que se vivencian como muy difíciles, por ejemplo, dudar o equivocarse y empezar de nuevo. • La energía de la presencia del docente es muy fuerte y llamativa. Es como si fuera, para el grupo, la garantía de que pueden y valen. Esto se advierte en la proxemia que utiliza; en la mirada, siempre buscando y sosteniendo el contacto visual con el alumnado; en el discurso pedagógico, enunciado siempre en positivo, aunque señale dificultades a corregir y superar. • La calidad del vínculo que promueve equilibra cariño y exigencia. Nunca con actitud permisiva y lastimosa. Por el contrario, hay cierta rigurosidad en su modo de intervenir que les hace sentir que lo que hacen es muy importante. • Promueve autoestima y tolerancia a la diversidad. • Les recuerda las reglas de la escucha, el silencio y la concentración. • Provee elementos para que todo el grupo pueda trabajar, pero siempre les refuerza la importancia de hacerse responsables. • Se muestra entusiasmado y seguro de que todo saldrá bien en la Muestra en público.

En relación con los vínculos consigo mismos/as se evidencian dificultades en cuanto a la autovalidación promovida por una sensación de inestabilidad emocional. Un aspecto tan complejo como indispensable para realizar una mediación eficaz es diferenciar entre los problemas que derivan de la discapacidad, de los problemas que derivan de la falta de límites. Nos referimos a los hábitos perjudiciales que estos adolescentes han ido formando por el abandono o la falta de profesionales idóneos y estructuras sociales adecuadas que los acompañen a crecer (Enríquez, 2007). Las instituciones que se dedican a trabajar con personas con discapacidad no están pensadas para ejercer un acompañamiento continuo.

Por otro lado, su corporalidad les produce sensaciones difíciles de gobernar, que en muchos casos son desagradables, y que, muchas veces no saben que las están padeciendo o cómo solucionarlas. En estas sesiones se observa dispersión, babeo, mareos, desconexiones, movimientos involuntarios, hábitos posturales, impulsos sexuales, tics de movimiento (revisarse las manos, mirar el suelo), dormirse, respirar mal, alteraciones y nerviosismo, no hacer silencio, entre otras.

En relación al vínculo entre compañeros y compañeras, las dinámicas de ensayo grupal para la muestra final promueven una oportunidad en cuanto a mejorar los vínculos en el trabajo conjunto. Ensayan todos juntos/as la canción final. Comienzan a diseñar una coreografía. Se entusiasman mucho y cuando les cuesta ponerse de acuerdo, la intervención del profesor debe mediar para encontrar puntos de acuerdo. Sugiere algunos mo-

vimientos coreográficos muy básicos, por ejemplo: asentir con la cabeza, negar con la cabeza, dos pasos a la izquierda, un paso a la derecha, y entre todos van componiendo una coreografía muy sencilla. El profesor comenta que el trabajo en grupo, si bien es de mucha complejidad y exigencia, es muy fértil y útil, porque es una manera de entrenar las inteligencias espacial, racional, kinestésica y musical. Considera que lo importante no es que quede estéticamente muy bien, sino priorizar el valor formativo de ese tipo de ejercicios.

Cuadro 3. Síntesis de lo relevado durante las ocho clases observadas

NIVELES DE AUTONOMÍA	
Modos de interaccionar (niveles de dependencia)	<ul style="list-style-type: none"> • Son obedientes y disciplinados/as. Prestan atención a las consignas y, al comienzo, dependen mucho de ellas por falta de confianza en sí mismos/as. • Requieren de preguntas y consignas concretas y ejemplificadas. Les cuesta esperar su turno. Tienen ansiedad por participar. • Según avanzan las clases se advierten avances en cuanto a opinar sobre su propio trabajo, ejercitarse para mejorar, preguntar razones para hacer esto o aquello, decidir si desean realizar el ejercicio frente al grupo o no. • Se observa mayor autonomía de trabajo. Toman los objetos sin que se lo pidan y comienzan a trabajar. Opinan sobre el trabajo propio y el del grupo sin burlarse, sino con intención de superación. • Se advierte mucho temor y fuerte dependencia del docente cuando sufren crisis. • Se observa autogestión al ayudar a un compañero/a a superar sus dificultades. • Aunque deben tener guía constante en cada ejercicio, se observa autocontrol para tratar de resolver. • Les cuesta mucho ensayar en soledad. Requieren de alguien que realice la toma de decisiones por falta de consenso ya que les cuesta ponerse de acuerdo para crear en equipo, pero lo intentan.
Modos de resolver	<ul style="list-style-type: none"> • Ante la duda y el miedo a fallar, se detienen y miran a los demás. La duda les paraliza. • Atienden al profesor, interrumpen la acción y le preguntan cosas que acaba de explicar. • Necesitan ejemplos concretos sobre los cuales asentarse. • A veces se van por las ramas o no pueden llevar el relato en forma coherente. • Les cuesta coordinar varias consignas al mismo tiempo. • Se apoyan en el ejemplo del docente. • Resuelven por etapas, en base a ensayo, error, toma de conciencia del error con guía y corrección del docente. • Cuando alguien sufre una crisis, la entrega y la confianza en el grupo y en su profesor son la medicina que necesitan para tranquilizarse y estar mejor. • Se angustian y les cuesta escuchar las propuestas del resto. • Reiteran sus planteos, una y otra vez, aunque el grupo no los acepten. • La presencia del docente los tranquiliza, aunque no les diga nada y sólo se les siente cerca o les escuche debatir para resolver.

continúa

NIVELES DE AUTONOMÍA	
<p>Estrategias de mediación docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor explica muchas veces, pero no les suplanta en las decisiones, les espera. • Interviene con paciencia. Repite consignas y les alienta a seguir. Ejemplifica con su cuerpo maneras de realizar el ejercicio. • Realiza preguntas orientadoras para que puedan seguir el relato que están inventando. • Les hace prestar atención o tomar conciencia, a nivel personalizado, sobre lo que deben ajustar. • Refuerza lo positivo. • Les trata siempre como si estuviera seguro de que podrán resolver, pero no con sobreprotección, al contrario, tratándolos como personas adultas. • Les guía por etapas de experiencia concreta, para que tomen conciencia del error y lo modifiquen. Les da confianza en sí mismo/as y les expresa permanentemente que pueden más. • En las situaciones de crisis, el profesor es una figura fuertemente segurizante. • Trabaja lo individual desde el vínculo grupal, mostrándoles siempre lo que les ocurre a los y las demás. • Les demuestra permanentemente que cree que pueden lograr lo que se propongan. • Trabaja con mucha profundidad y con ejercitación vivencial promoviendo el consenso. • Les argumenta todo lo que les propone para que lo hagan con comprensión y no por simple obediencia. • Toma las decisiones que le corresponden como profesor y promueve que cada cual tome las que les toca. • Les provee de movimientos simples para que diseñen una coreografía básica pero no la resuelve para que sólo imiten. • No provoca riesgos de pasar un mal momento porque construye siempre estrategias de apoyo por si aparece una dificultad.

El proceso planteado por el profesor es altamente promotor de autonomía y de autoestima. Apela a los aspectos más creativos y personalizantes de cada uno/a. Equilibra instancias individuales con instancias colectivas, otorgándoles igual valor. Al grupo le cuesta organizarse y ensayar solo. Lo intentan, pero se dispersan, hablan a la vez, muestran excitación con el vestuario y con la proximidad de la Muestra. Una adolescente que casi siempre está de mal humor y que suele ser más rápida para resolver que los demás, les grita, se queja e interrumpe el trabajo. El mediador insiste en la importancia de hacerse responsables de cada cosa: chequear que esté el vestuario, la utilería, la música, el maquillaje, botellitas de agua, crema desmaquilladora, etc.

Cada quien se ha vinculado de un modo muy diferente con la responsabilidad de traer vestuario. Algunas personas se han olvidado del vestuario o han traído el vestuario a medias, por lo que el profesor puntualiza lo importante de cada elemento que compone una obra de teatro y lo importante de ser responsables de sus propias

tareas en beneficio del grupo. Al comenzar la actividad, se dan cuenta de que quienes han traído el vestuario completo, tienen más elementos para crear, para jugar, se divierten, se cambian y sus personajes han cobrado más color. Entonces algunas personas se angustian. Intentan usar cosas que han traído sus compañeros/as, hay enfados, caminan por el espacio sin rumbo. Una jovencita se pone a llorar. Se observa la intervención del docente que les pide que dejen todo por un momento y se sienten, que se relajen y respiren como han aprendido en las clases anteriores. Todo el grupo respira con él. Es fundamental en la mediación acompañar los momentos de inestabilidad emocional y promover un clima de tranquilidad en donde el grupo pueda recuperar el clima de trabajo.

El docente los orienta y promueve la toma autónoma de decisiones también en el aspecto creativo. En relación a la muestra de teatro, el docente decide que no se va a fijar el texto para no correr el riesgo de olvidárselo. Se prioriza el aspecto lúdico, se minimiza el estrés y se promueve que cada persona encuentre su propia respuesta ante las dificultades. Esta forma de mediación promueve la autonomía y la autoconfianza, alejándose de los hábitos asistencialistas de algunas instituciones que pretenden conseguir en estas personas lo que consideran “normalidad”. No contemplan, en general, que existan otras maneras de aprender y de que estos y estas adolescentes tengan su propia forma de ser inteligentes y de ser sensibles, por lo tanto, el camino para desarrollar su mundo interior será otro.

7. Conclusiones

Las personas con discapacidad son vulnerables a ser excluidas de la sociedad, y, muchas veces, hasta de su propia vida. El déficit en habilidades personales y sociales, agrava su experiencia cotidiana y les impide expresar sus necesidades y sus derechos, y desenvolverse mejor en el contexto social. La construcción subjetiva de personas con discapacidad plantea dificultades acrecentadas por los síntomas que experimentan, que las hacen especialmente sensibles. Y es el arte, en sus múltiples lenguajes, un canal específico para expresar ese mundo interior que muchas veces no tiene palabras.

El aumento de la autoestima, el autoconcepto, la autonomía y la capacidad de vincularse con los demás, mejora la calidad de vida de las personas con discapacidad y multiplica las posibilidades de que encuentren su propia manera de resolver su existencia.

El teatro es una herramienta que promueve de manera orgánica y lúdica estas habilidades sociales a través de una mediación pedagógica creativa.

El Teatro es una disciplina artística muy rica en experiencias visualizadoras del “yo interno”, el “yo externo” y su entramado con la realidad. El/la adolescente podrá vivenciar, mediante representaciones, el “hacer-pensar-sentir” en las diferentes circunstancias que cada rol determine. Esto le permitirá experimentar situaciones y conflictos que, poco a poco, incidirán en las posibilidades de hacer efectiva su libertad personal. Además, el proceso por el cual la obra artística se produce, es decir, el trabajo que supone la creación colectiva de una obra

de teatro, posibilita que se pongan en marcha, además de dinámicas de autoconocimiento, socialización y expresión, procesos cognitivos útiles de asimilación-acomodación, que el sujeto puede aprender para extrapolar a otros contextos.

Aprender teatro puede resultar un facilitador del desarrollo del ser de forma integral. Seguramente las personas con discapacidad podrán encontrar en estos aprendizajes maneras singulares de interpretar la vida, de adaptarse a la sociedad y de lograr desarrollo personal.

En la experiencia de ocho clases que seleccionamos para este artículo, las personas participantes aprendieron a saber estar, a escuchar y esperar turno para hablar, a pronunciar mejor, a utilizar con mayor precisión el lenguaje, a mirar, a mirarse y concentrarse, a ejercitar la lectura fluida, a conocer y manejar las dificultades que presentan sus cuerpos, a pensar en situación y en contexto, a relacionar causa-consecuencia, a improvisar con acuerdos previos, a inventar con libertad, a hilar situaciones en una historia, a reconocer las emociones más fuertes que despierta cada situación, a seguir una coreografía, a cantar canciones, a exponerse frente a otras personas, a manejar objetos, a caracterizarse, a resolver imponderables, a actuar frente a público y brindarles un momento placentero, a ganar confianza, a trabajar en equipo, a ser más responsables, a aceptar las dificultades propias y ajenas y a tenerse confianza para superarlas, a quererse y cuidarse, a sí y mutuamente. También aprendieron una manera de moverse dentro de un conjunto de reglas, una manera de tener un objetivo individual y colectivo, una manera de entender las situaciones en constante modificación y de adaptarse a ellas.

Consideramos que todos los enunciados son aprendizajes vitales para que las personas con discapacidad desplieguen un proyecto de vida digno, autónomo y gratificante. Sin embargo, no son saberes que, en sí mismos, ofrezcan garantía de logros. Es el modo pedagógico humanista con que un profesor o profesora los gestiona lo que posibilita logros.

Las personas con discapacidades son mucho más capaces de lo que creemos, si se les brinda el trato y el ambiente propicios para serlo. Es nuestra obligación como sociedad que accedan a lo que necesitan para tener una vida plena y desenvolver su particular modo de ser y de sentir. Son personas con derechos que solo podrán asumir si la sociedad los custodia.

En relación con la justicia social, nos interesa mencionar que los nuevos enfoques distinguen que no solo es necesaria la distribución justa de recursos, también es imprescindible el reconocimiento de las individualidades y el derecho a la participación en los procesos sociales (Murillo y Hernández Castilla, 2014). En las estrategias de mediación docente que hemos identificado en las prácticas de este profesor de teatro, consideramos que se cumplen estas tres dimensiones de justicia social propuestas: redistribución, reconocimiento y representación. Redistribución porque educan para un mundo y una realidad en la que cabemos todos. En la que también hay un lugar digno para estos adolescentes con discapacidades. Reconocimiento porque trabaja con lo que los alumnos tienen, y no con lo que les falta. Los reconoce y valora en su diversidad de posibilidades y los promueve con confianza en ellos. Representación porque, en lugar de acumular y ejercer poder frente a sus debilidades, los fortalece y potencia y les enseña a asumir y compartir la toma de decisiones y las iniciativas de resolución. Por lo tanto, afirmamos que la presencia de estos tres componentes en las mediaciones pedagógicas de personas con discapacidad garantizan, finalmente, la inclusión.

La creatividad, entendida como proceso complejo que integra componentes cognitivos, corporales, emocionales, espirituales y éticos (Cabrera, 2021) es el terreno idóneo para implementar estrategias holísticas en donde las personas con discapacidad superen el alto grado de autoexclusión y exclusión social en el que viven. En este terreno, estamos convencidos de que es la ética asumida como un compromiso de toda la sociedad, la que se pone en juego y atraviesa todas las dimensiones del ser humano.

La línea de la vida puede incapacitar a cualquier persona en cualquier momento. Todos y todas caminamos hacia la discapacidad o disminución de nuestras facultades en la vejez. Nadie está exento de esta posibilidad. Las personas con discapacidad también aportan a nuestra sociedad, sobre todo si encontramos alternativas de crecimiento interior para ellas/os. Finalmente diremos que ser un educador creativo también es para las personas que nos dedicamos a esta profesión, una oportunidad de crecimiento interior en la medida en que nos permite vincularnos amorosamente con nuestro alumnado y nuestra tarea.

8. Bibliografía

- Arias Gallegos, W. (2013). Teoría de la inteligencia desde Vigotsky. *Cuadernos de Neuropsicología*. Panamerican Journal of Neuropsychology, 7(1), 22-37.
- Arrebachaleta, M. (2019). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. *Educación y futuro digital*, (19), 95-118. <https://hdl.handle.net/11162/200206>
- Arrigoni, F. y Solans, A. (2018). Programa de promoción de las habilidades sociales (PHAS) para niños con discapacidad intelectual. *Revista RUEDES*, 8, 65-85.
- Benlliure, V. y Motos, T. (2020). Los jóvenes que hacen teatro son más creativos: ¿mito o realidad? *Creatividad y Sociedad*, (32), 10-27. Recuperado de <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Articulos/32/32.1.pdf>
- Boltrino, P. (2010). *Arte y diversidad. Intervención del Arte en la Educación Especial*. Colección Maestra. EDIBA.
- Bourdieu, P. (2007). *Espacio social y poder simbólico*. Gedisa.
- Butler, J. (2015). *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidós.
- Cabrera, J. (2021). Creatividad y justicia social desde un enfoque de complejidad. *Polyphonía*, 32(1), 118-138. <https://doi.org/10.5216/rp.v32i1.67394>
- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48.
- De Bono, E. (2018). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Paidós.
- Enríquez, P. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Revista Fundamentos Humanidades*, 8(15), 57-88.
- Esteves, A., Paredes, R., Calcina Condori, C. y Yapuchura, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16-27. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Ferreira, M.Á. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas*, 17(1), 221-232.
- French, S. and Swain, J. (2001). The relationship between disabled people and health and welfare professionals. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, and M. Bury (Eds), *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage.

- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Grasso-Imig, P. (2021). Habilidades Sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *Revista Conciencia EPG*, 6(2), 82-98. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.6>
- Lorence, B. (2013). *La adolescencia en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12214/La_adolescencia_en_contextos_familiares.pdf?sequence=2
- Lipschitz, A. (2009). *Cuerpo, discapacidad y subjetividad*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/2154.pdf>
- Martín, E. (2002). Hábitus. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales*, 2, 1427-1439.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Motos, T., Giménez, C. y Gassent, R. (2020). Efectos de la práctica de Artes Escénica. El pensamiento de los profesionales. *Transmigrarts*, (1), 51-65.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/art1.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Puerta, V. E. (2019). Cartilla didáctica “Descubriendo un nuevo mundo”. Estrategias pedagógicas desde el hogar para el autocuidado en personas con discapacidad intelectual. *Horizontes Pedagógicos*, 21(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415990>
- Sánchez, L. (2018). Diseño de una propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales en alumnos con TDAH. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 83-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8419284>
- Santana, L. E., Garcés, Y. y Feliciano García, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia*, (20). <https://doi.org/10.17561/reid.n20.1>
- Torres, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, (7), 66-87. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/viewFile/778/609>
- Torres, S., Trozzo, E. y Soria, S. (2020). Educación artística y superación de las vulnerabilidades: El Teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 10, (20). <http://dx.doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20453>

Obstáculos sociales y enriquecimiento a la creatividad de la mujer: una posible conexión

Social obstacles and enrichment to women's creativity: a possible connection

Marina Porto

Universidad Autónoma de Madrid

marinaportopsi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8634-9240>

Recibido: 14 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Porto, M. (2022). Obstáculos sociales y enriquecimiento a la creatividad de la mujer: una posible conexión. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 56-68.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-4.pdf>

Resumen

Los estereotipos de género todavía están presentes en la sociedad y suelen privilegiar determinados grupos. Prejuicios, discriminación, normas sexistas, sobrecarga, baja valoración son algunos de los obstáculos que la mujer debe hacer frente desde edad temprana y que le afecta especialmente en la etapa profesional. Aunque tengan la misma potencialidad creativa que los hombres, hay menos mujeres creadoras eminentes en los más diversos dominios. En ese ensayo teórico, se analizan biografías e investigaciones sobre aquellas que fueron reconocidas por sus contribuciones creativas en dominios socialmente valorados. Se plantea que la superación de los obstáculos de género puede haber favorecido su motivación, determinación, no convencionalidad, además de añadir recursos diversificados para las ideas creativas. Entretanto, el camino para lograr la equidad de género en el reconocimiento creativo y la justicia social no debe involucrar enseñar a las mujeres a beneficiarse de la superación de las barreras, sino más bien derribarlas. Considerando la creatividad en una perspectiva sistémica, es necesario cambiar los dominios y los ámbitos. Habrá más mujeres reconocidas como creativas cuando logremos romper estereotipos de género, favoreciendo la apertura de los dominios y la imparcialidad de los ámbitos.

Palabras clave

Creatividad; Género; Enriquecimiento trabajo-familia; Mujer.

Abstract

Gender stereotypes are still present in society and tend to privilege certain groups. Prejudice, discrimination, sexist norms, pressure, low valuation are some of the obstacles that women must face since an early age and affect them in the professional stage. Although they have the same creative potential as men, there are fewer eminent female creators in most diverse domains. In this theoretical essay, we analyzed biographies and investigations about those who were recognized for their creative contributions in socially valued domains. It is argued that overcoming gender barriers may have favored their motivation, determination, non-conventionality, as well as adding diversified resources for creative ideas. Nevertheless, the path to gender equity in creative recognition and social justice must not involve teaching women to benefit from overcoming barriers, but rather tearing them down. Considering creativity in a systemic perspective, it is necessary to change domains and fields. There will be more women recognized as creative when we manage to break gender stereotypes, favoring the openness of the domains and the impartiality of the fields.

Keywords

Creativity; Gender; Work-family enrichment; Women.

1. Influencias del sistema al reconocimiento creativo

Hay una tendencia a suponer que la creatividad es responsabilidad y mérito únicamente del individuo, por tener un rasgo personal o por ser capaz de plantear una idea muy original. Sin embargo, más allá de las características del individuo, para comprender las barreras y los propulsores de la creatividad se debe considerar el sistema. Csikszentmihaly (1988) argumenta que mucho antes que la idea innovadora surja en la cabeza del individuo, como una bombilla encendida en los dibujos animados, las informaciones del dominio ya existen. La persona, con su personalidad, potencialidades y expectativas, representa un vértice del triángulo que forma el modelo sistémico, pero el conocimiento, los símbolos, la necesidad de innovación forman parte de la cultura de un dominio y preceden la idea creativa. Independientemente de los rasgos y habilidades de la persona, uno no puede elaborar un mueble innovador sin saber algo de carpintería o plantear un software revolucionario sin conocer tecnología.

El dominio, por lo tanto, es el segundo vértice del triángulo, y se refiere a la disciplina o área de trabajo, formada por símbolos, informaciones y reglas que son mantenidas y transmitidas a lo largo de la historia de la humanidad. La estructura de cada dominio influencia la posibilidad de acceso a la información y el incentivo a innovación (Csikszentmihaly, 1996). En ese sentido, algunos dominios son más abiertos y atractivos.

Un dominio atractivo incentiva al individuo a aportar ideas, genera interés, pasión, ganas de profundizar y producir para innovar. Esa atracción puede ser percibida de manera diferente según el género, la clase social o las preferencias de las personas. Karlsson y Noela (2021), buscando comprender la escasez de profesionales en el dominio contable en Suecia, investigaron los motivos por los cuales los jóvenes no elegían ese curso. Los resultados más significativos apuntaron a las siguientes razones: a) falta de interés personal, b) la percepción de que la contabilidad es aburrida, y c) que otras profesiones tienen un sueldo más alto. Los participantes de la investigación relataron haber sido influenciados especialmente por la percepción de sus compañeros y profesores. Estudiando específicamente la elección profesional de mujeres, Kalsoom et al. (2020) verificaron que la opinión de sus padres tenía impacto en las elecciones de carrera de sus hijas y que el dominio no suele ser igualmente atractivo a hombres y mujeres. Las dos investigaciones demuestran cómo las perspectivas de dinámica interna, las expectativas de recompensa y las percepciones sociales sobre un dominio pueden afectar el atractivo de un área para hombres y mujeres. Consideramos, así, que la estructura y la organización del dominio pueden impactar el número de mujeres que se implican a producir propuestas creativas.

Una vez que la persona con potencialidad creativa se incorpora a un dominio atractivo, se dedica a producir y buscar reconocimiento. Aunque poniendo mucho esfuerzo y generando soluciones innovadoras, solamente será considerada creativa si otras personas con poder y autoridad así lo definen. El ámbito, la tercera dimensión de la creatividad descrita por Csikszentmihaly (1996), tiene un rol de valorar lo que se considera creativo. Suele ser formado por personas exitosas o profundos conocedores en un dominio, llamados guardianes del campo. En el arte, por ejemplo, son los críticos, coleccionistas, galeristas, curadores, profesores e historiadores, que valoran, y distinguen las aportaciones creativas que serán pasadas para otras generaciones como información simbólica del dominio. Runco et al. (2010) alertan que la forma por la cual un ámbito evalúa el desempeño no implica que este corresponda a la potencialidad del individuo.

Prejuicios o sesgos en los criterios o en los estándares de excelencia del ámbito pueden influenciar esa evaluación, generando barreras a determinados colectivos. Acker (2009) sugiere la metáfora de regímenes de desigualdad para explicar las barreras. La autora sostiene que el ámbito va interponiendo continuos obstáculos a los individuos según características de género, clase y etnia, cuando esas personas no cumplen el estereotipo de hombre blanco con traje. Además, muy frecuentemente en diversos dominios, los propios guardianes del campo son hombres blancos con traje. El hecho de que los hombres estén más presentes en posiciones de autoridad promueve que otros, considerados iguales, tengan más oportunidades. Como líderes en los ámbitos, ellos se convierten en modelos, referentes y mentores masculinos.

En síntesis, aunque la capacidad creativa sea una característica inherente a todo individuo, independientemente del género, condición social o color de la piel; el resultado creativo es fruto de un proceso sociocultural inmerso en el sistema del triángulo, formado por los vértices: persona, dominio y ámbito. Las mujeres tienen la misma potencialidad que hombres para aportar ideas innovadoras (Romo, 2019), sin embargo, históricamente los hombres han sido privilegiados, como podemos evidenciar en estadísticas de personas eminentes (Diener et al., 2014; Huang et al., 2020; Modgil et al., 2018; Porto & Romo, 2021).

2. La creatividad de la mujer

Diversos dominios y ámbitos rechazaron deliberadamente las contribuciones de mujeres por muchos años. Entre los famosos genios de la humanidad, autores de las ideas más creativas y revolucionarias, hay registros de muchos más hombres que mujeres. La cultura occidental exalta a Platón, Aristóteles, Sócrates, Newton. Los hombres contribuyeron al desarrollo del conocimiento, descrito, publicado y transmitido entre generaciones desde una perspectiva masculina, y también propagaron en la sociedad el estereotipo de que la capacidad de creación está asociada al individuo varonil (Sommerlund & Strandvad, 2015). Uno de los científicos más influyentes de la biología en el Siglo XIX, Darwin (citado en Dai, 2002), reconocido especialmente por su teoría evolutiva, difundió la creencia de diferencias biológicas que llevaban al hombre a ser inteligente y capaz de llegar a la eminencia en comparación a la mujer. En la tradición aristotélica, mientras las hembras eran consideradas irracionales, imaginativas y apasionadas; los varones eran descritos como los únicos capaces de llegar a la esplendidez creativa que desafiaba los estándares. En el Romanticismo, aunque los rasgos asociados al femenino empezaron a ser valorados como facilitadores de la creatividad y de la genialidad, los logros de las mujeres tampoco han sido adecuadamente apreciados. Brillaron nuevamente los hombres, con peculiaridades asociadas a características femeninas como la sensibilidad, la dedicación, la pasión. Ejemplos serían Beethoven, Goethe, Stendhal.

Orientándonos hacia el transcurso del siglo XX y XXI, las mujeres empezaron a lograr más acceso a formación y apertura al mercado de trabajo. Un número significativo de mujeres logró insertarse en profesiones que tradicionalmente estaban dominadas por hombres. Entretanto, a pesar de que ellas accediesen a los dominios, los grandes reconocimientos creativos seguían reservados al género masculino. Los datos más recientes

publicados en España dan fe de que la discriminación persiste en el nivel más alto de la carrera universitaria. Aunque las mujeres representen un 55% de los estudiantes matriculados en estudios de grado y un 50% de los estudiantes de doctorado; en posiciones de poder y autoridad los hombres son la gran mayoría. Entre los catedráticos, apenas un 24% es del género femenino (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021). Acker (2012) sostiene que, aunque el género femenino haya derribado barreras de acceso y progreso en distintas ramas del conocimiento, las inequidades de género permanecen profundamente arraigadas en los procesos cotidianos de las instituciones y se han hecho más invisibles.

En la psicología, cuyos cursos de grado son mayoritariamente femeninos, tenemos un ejemplo de indicadores masculinos asombrosos en los niveles más altos de la profesión. Diener et al. (2014) evaluaron indicadores de citas académicas, páginas de libros y premios importantes para identificar los psicólogos eminentes desde la Segunda Guerra Mundial. Aunque casi un 80% de los profesionales del ámbito sean mujeres, el análisis histórico ha reportado que entre los 344 psicólogos prominentes solo 70 eran mujeres. Teniendo en cuenta los nacidos antes de 1921, época en que las mujeres tenían menos acceso a la formación a nivel postgrado y asumían un rol de asociadas o asistentas de investigación, hubo 8 psicólogas eminentes (10%) ante a 71 psicólogos. Entre los nacidos del 1921 al 1950 fueron identificados 210 psicólogos eminentes y la representatividad femenina alcanzó un 22% (mujeres: 47, hombres: 163). Los nacidos entre 1951 y 1965 vivenciaron un momento en el cual se les permitía a las mujeres asumir cátedras; pero, la proporción de mujeres eminentes no ha crecido tanto. Fueron identificadas 15 psicólogas (27%) y 40 psicólogos eminentes (Diener et al., 2014). Parece ser un privilegio de género heredado, los hombres guardianes del campo determinan criterios que favorecen otros hombres en el dominio, interponiendo barreras para las mujeres. Pocas, con mucho esfuerzo, logran derribarlas y la mayoría de los creadores eminentes siguen siendo del género masculino.

Una posible explicación para esa cadena de poder del varón es planteada por Molina-Luque et al. (2018). La autora argumenta que los hombres en roles de escritores, políticos, historiadores, investigadores privilegian narrar los logros de otros hombres. Así, se transmite la historia de la humanidad en una perspectiva masculinizada, generando en la sociedad la percepción de ellos son más brillantes (Storage et al., 2020). Corroborando ese dato, por medio de una revisión sistemática en 10 bases de datos internacionales, Porto y Romo (2021) verificaron que en los 18 artículos sobre mujeres reconocidamente creativas publicados entre 2011 y 2021 una minoría (N= 4, 28%) tenía autoría o coautoría masculina. Además, se observó en la revisión una narrativa que reforzaba una disimulada representación de rareza del éxito de la mujer. Las mujeres eran descritas como únicas y pioneras, aunque en los mismos textos se evidenciasen mentoras o referentes que vinieron antes. Esos resultados refuerzan que pocos hombres escriben sobre mujeres y que el conocimiento transmitido entre generaciones, en ese caso por medio de artículos científicos, no exalta la potencialidad femenina.

La poca representatividad femenina y el discurso de la incapacidad y rareza de la mujer en dominios socialmente valorados ha de suponer una barrera para la creatividad. Sin embargo, no es la única. Otro aspecto socio-cultural que limita sus expectativas, su proceso y producción son los estereotipos de que su función principal debe ser de cuidadora, ama de casa o madre. Ejerciendo múltiples roles, sus desafíos son encontrar el equilibrio entre las demandas laborales, domésticas y familiares; además de romper los prejuicios asociados a la conducta y la personalidad femenina.

Frente a la imposición sociocultural, la mujer creativa, aunque dedicada a una profesión, muy frecuentemente debe hacerse cargo de más responsabilidades domésticas y familiares que el hombre. Todo eso, les demanda tiempo, esfuerzo y, en muchos casos, sacrificio. La batalla por el equilibrio entre el trabajo y las tareas externas es uno de los más grandes desafíos de la mujer contemporánea (Ismailova et al., 2019). Más frecuentemente que los hombres, ellas optan por trabajos de medio período o con jornada reducida, tienen momentos de parón, pérdida de trabajo y penalidades por el nacimiento de los hijos (Lyonette, 2015; Meekes & Hassink, 2020, 2022). Además, en los últimos años, con la virtualización del trabajo, en el cual los límites entre los roles se volvieron más tenues (Webster & Leung, 2017) y en las circunstancias especiales del confinamiento promovido por la Pandemia del COVID-19 (Adisa et al., 2021), la sobrecarga de trabajo doméstico, demandas familiares, tutoría de los hijos fue intensificada para las mujeres. Es como si para escalar la montaña del éxito creativo, los hombres se subiesen por la escalera mecánica llevando una mochila pequeña, mientras las mujeres escalan con cuerda cargando una mochila más pesada, además de las compras del supermercado y un bebé.

Durante su escalada en el dominio, tiene que hacer frente a la expectativa de sus compañeros y de los guardianes del campo, ya que, como mujer, gestora del hogar y cuidadora, sufre diversos prejuicios. ¿Qué se espera de la mujer? ¿Cómo se porta una madre en el ambiente laboral? ¿Qué tiene de creativo para aportar? Hace más de 20 años, Eagly et al. (2000) argumentaban que los hombres son asociados a comportamientos de agencia, mientras se esperan de las mujeres características comunales. La agencia representaría una tendencia a la autoconfianza, la asertividad y el control, a partir de conductas agresivas, dominantes, independientes y competitivas; ya la tendencia comunal se reflejaría en el cuidado del otro, por medio de comportamientos afectuosos, amables, comprensivos y serviciales. Aunque el mundo cambie en alta velocidad, esos estereotipos parecen persistir. En 2020, Eagly et al. vuelven a corroborar su teoría a partir de un análisis que integró 16 encuestas de opinión pública en los Estados Unidos sobre género. Los autores identificaron que la asociación de la mujer a la comunalidad aumentó con el tiempo, mientras la ventaja relativa de los hombres en la agencia no tuvo cambios. De las mujeres se espera todavía más habilidad para cuidar, amar, comprender, aceptar; y de los hombres se mantiene la expectativa de que sean independientes, dominantes, combativos.

Las expectativas de la sociedad influyen la conducta de los individuos, además de incidir en elecciones de carrera e implicación en el trabajo (Caleo & Heilman, 2014). Los estereotipos descritos, por lo tanto, se convierten en un desafío para el desarrollo, el progreso y el éxito de la mujer. La teoría de Eagly et al. aplicada al ambiente profesional, conlleva a una expectativa social de, por un lado, hombres competitivos, capaces de influenciar y liderar con iniciativa; y, por otro lado, mujeres discretas, subordinadas, que apoyan y calman los demás (Eagly et al., 2020).

Teniendo en cuenta que las características más comúnmente identificadas en personas creativas son independencia, capacidad de arriesgarse, no convencionalidad, apertura, perseverancia, motivación, autoeficacia, y tolerancia a la ambigüedad (Romo, 2019), la conclusión es clara. Los estereotipos del género femenino no coinciden con la personalidad creativa. No se espera ni se incentiva en las mujeres la mayoría de las conductas y características de personas creativas. Al revés, la sociedad tiene la potencialidad de generarles un bloqueo, ya que espera que presenten comportamientos poco compatibles con la innovación.

3. Bloqueos con potencialidad de promover recursos

Considerando las desigualdades de género en la promoción y en el reconocimiento de la creatividad, los hombres suelen ser privilegiados. Ellos tienen más apertura, incentivos, posibilidades, y, en un análisis cuantitativo, más frecuentemente sus productos o soluciones son valorados por los ámbitos. Entretanto, algunas mujeres logran superar los diversos obstáculos y probar su capacidad y mérito. En los últimos años, biografías y otras investigaciones fueron publicadas sobre mujeres creadoras (por ejemplo: Kronborg, 2008, 2021; Prado & Fleith, 2020; Porto & Romo, 2021; Reis, 1996; 2021), en las cuales se describen características personales y socioculturales que favorecieron el éxito. Al analizar historias de vida de mujeres eminentes, son evidentes los obstáculos para la creatividad, aunque sus resultados sean muy positivos. Plantemos que, en esos casos, puede haber una asociación entre vencer los desafíos y la creatividad.

A continuación, describimos síntesis biográficas de tres mujeres creativas. Sobre las dos primeras, mencionamos características y obstáculos de la crianza y educación, buscando identificar conexiones entre los obstáculos del desarrollo y la motivación, la persistencia, la apertura y la no convencionalidad; rasgos comunes en el individuo creativo. Luego, se presenta el caso de una creativa, con su cónyuge y descendentes, haciendo frente a sus múltiples roles en la etapa profesional, y tratamos de asociar el equilibrio entre vida y trabajo a la diversificación de recursos para la creatividad.

Para ilustrar los bloqueos a lo largo del desarrollo de las mujeres creadoras y analizar la trayectoria hacia el reconocimiento, describimos informaciones sobre la crianza y adolescencia de una pintora y una científica mundialmente famosas. Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón contrajo poliomielitis a los 6 años, lo que le generó una parálisis de los músculos de la pierna derecha. Las secuelas de la enfermedad afectaron su desarrollo físico, pero no su éxito académico. A los 15 años, Frida fue aceptada en la Escuela Nacional Preparatoria, con la intención de futuramente dedicarse a la medicina. Desafortunadamente, a los 18 años sufrió un terrible accidente de autobús, que le dejó inmovilizada por un largo periodo. Con el apoyo de su familia, tras abandonar su sueño en la medicina, se dedicó al desarrollo de una habilidad que se convertiría en su pasión: la pintura. Por medio de un aprendizaje mayoritariamente autodidacta, Frida Kahlo se ha consolidado como feminista, revolucionaria y una artista famosa (Prasad, 2018). Marie Salomea Sklodowska Curie nació en la parte rusa de Polonia, aunque su familia tuviera un origen noble y un histórico de buena educación, ella creció en una etapa de crisis política en la cual se les quitaron recursos y status. Su hermana falleció cuando Marie tenía 11 años, un par de años más tarde su madre también murió. Fue una niña académicamente brillante, pero inicialmente tuvo que estudiar clandestinamente, ya que no se les permitía a las mujeres realizar cursos superiores en donde vivían. A pesar de los desafíos, en Francia obtuvo títulos en física, matemáticas y química. Marie Curie fue la primera mujer en recibir un doctorado en ciencias en su universidad, en ganar un Premio Nobel y en dar clases en la Sorbona (Rockweel, 2003).

Como discute Reis (2021), autora que se dedicó a investigar mujeres superdotadas y creativas durante más de 30 años, las creaciones importantes de mujeres reflejan sus bloqueos y elecciones asociadas al género. Esas barreras externas involucran la manera como vivieron en la crianza y los mensajes culturales que encontraron a lo largo de la vida, y tienen potencialidad para provocar bloqueos internos, personales e intensos.

Frida y Curie son de diferentes países, períodos históricos y contextos políticos, pero coinciden haber tenido desafíos en la infancia, contratiempos en la trayectoria académica y un notable reconocimiento creativo en la adultez. Ellas, como las mujeres investigadas por Reis (2021), parecen haber superado los diversos obstáculos, en un proceso personal que, de alguna forma, terminó por favorecer su motivación y determinación para la creatividad. Damian (2017), revisando estudios sobre experiencias diversificadas en personas exitosas y creativas, verificó que inestabilidades familiares y traumas son muy comunes en la infancia de genios creativos. Porto y Romo (2021), estudiando artículos sobre mujeres creativas, asociaron la superación de traumas y barreras en la vida con el desarrollo de la apertura a ideas no convencionales.

Enfrentarse a un obstáculo no es virtuoso, sin embargo, puede que, en los casos mencionados, haberlos vivido haya favorecido las características personales, la implicación y la no convencionalidad. Experiencias desafiantes tienen la potencialidad para sacar el individuo de su zona de confort. A pesar de los efectos inmediatos negativos, cuando mediadas, por ejemplo, por la resiliencia o el crecimiento postraumático, incitan el individuo a la acción (Alayarian, 2007; Orkibi & Ram-Vlasov, 2019). Así, las mujeres, más frecuentemente expuestas a los obstáculos y desafíos socioculturales relacionados con el género, tras superarlos, pueden haber sacado lo bueno de esas experiencias para integrar en su personalidad y actitud.

Fu Pei-mei (1931–2004) también tenía personalidad y actitud creativa, y en la vida adulta fue desafiada a hacer frente a la búsqueda del equilibrio entre vida y trabajo. Fue una estrella culinaria, escritora y presentadora de televisión, pionera en Taiwán. Como describe King (2018), Pei-mei creció en el norte de China, pero se trasladó a Taiwán a los 18 años como refugiada, durante la ocupación japonesa. Se casó a los 20 años y tuvo tres hijos, luego acogió también a los suegros en su casa. Era la principal responsable del hogar y del cuidado familiar. Cuando empezó a dar clases de cocina, sus hijos ya estaban en la escuela, posibilitándole algunas horas para dedicarse al trabajo. La asumida y absoluta responsabilidad familiar y doméstica, no era considerada un obstáculo, sino más bien “la piedra angular de su identidad profesional” (p.19). Su familia le influenciaba a transmitir la pasión por la cocina y el cuidado del otro, además sus recursos para crear platos y plantear recetas provenían de sus experiencias personales y familiares, que le incorporaron la complejidad de la cocina china.

Aunque el éxito de Fu en la cocina sea muy conectado con los estereotipos de la mujer ama de casa, esa creadora seguramente tuvo inconvenientes para equilibrar las demandas familiares y profesionales, por ejemplo, en los innumerables viajes que realizó por el mundo y por el tiempo que dedicó a su trabajo. Como describe Reis (2021), las demandas externas al trabajo (relacionamientos, maternidad, cuidado de mayores, ayuda a otros), aunque no descritas negativamente, suelen quitarles un precioso tiempo que podría estar dedicado al trabajo creativo de las profesionales eminentemente creativas.

Greenhaus y Powell (2006) discuten la relación trabajo y familia en una perspectiva de enriquecimiento, es decir, en el sentido que las experiencias familiares pueden tener potencialidad para mejorar el desempeño o afecto profesional del individuo. Los autores cuestionan la lógica que se suele emplear en investigaciones apuntando que el individuo que desempeña distintos roles, además de su trabajo, inevitablemente tendrá conflictos, estrés y baja calidad de vida. Son descritas tres formas por las cuales acumular funciones puede generar resultados positivos para el trabajo: a) experiencias familiares pueden tener influencias en el bienestar, que luego se refleja en la conducta de la persona en el trabajo; lo que se asocia a la evidencia de que la satisfacción con la familia y con el trabajo se relacionan positivamente con el bienestar general; b) una buena relación en

casa y la satisfacción en el rol familiar puede tener una función protectora, evitando que el individuo sufra y tenga su felicidad general afectada por estrés en el trabajo; c) la experiencia en un rol puede generar aprendizajes y resultados para el otro rol, ya sea por una expansión de la personalidad o por una diversidad de contactos o temas a los cuales uno tiene acceso en diferentes ambientes. Los autores consideran que el tipo c es el que más bien expresa el concepto del enriquecimiento familia-trabajo. Es decir, uno aprende e incorpora conocimientos y conductas de un ambiente y aplica al otro.

Traslado el planteo del enriquecimiento familia-trabajo para el proceso creativo. Para ser creativo, uno debe tener profundo conocimiento de su dominio de trabajo (Csikszentmihaly, 1996), pero, además, es importante tener experiencias diversificadas (Damian, 2017). Para pensar diferente e imaginar ideas nuevas son necesarios recursos diversos. Más allá de la formación en el área, para la creatividad hace falta mirar los problemas a partir de una perspectiva compleja, observar la interacción con otros campos de conocimiento, acceder a la integralidad del fenómeno (Fiorini, 2018). Así, se considera que los recursos que se absorben en las experiencias familiares y domésticas pueden agregar al proceso creativo en el trabajo. Por ejemplo, en una oficina en la cual hay varios hombres que se dedican mayoritariamente al trabajo; una mujer que más allá del trabajo tiene relaciones con los profesores de sus hijos, los cuidadores de su madre, conoce los precios del supermercado y algo de decoración del hogar, puede tener más potencialidad para ver los problemas del trabajo a partir de otras perspectivas y más recursos variados para pensar soluciones creativas.

Reis (2002) propone la teoría de la diversificación de la creatividad femenina, que sistematiza la riqueza de la jornada creativa de la mujer. Según la autora, la mujer disfruta de tener e implicarse en temas y demandas diversas, enriqueciendo sus resultados en los diferentes dominios. La teoría se justifica con la hipótesis de que, a diferencia de los hombres, las mujeres suelen tener menor posibilidad de volcarse integralmente a un único proyecto. Ellas, con la necesidad de adaptarse a todas las demandas y, a pesar del desafío de compaginarlas, se benefician de la variedad de inputs para proponer ideas creativas en distintos dominios en que están insertas.

En función de los estereotipos femeninos difundidos en la sociedad, las mujeres vivencian más barreras y traumas en su desarrollo en función del género, asimismo, en la etapa profesional más frecuentemente están sobrecargadas con los múltiples roles que ocupan. Todo eso supone barreras para que la mujer pueda implicarse profesionalmente y poner en marcha su potencialidad creativa. Sin embargo, observamos que, en los casos de creadoras eminentes, los obstáculos vencidos pueden haber contribuido a la formación de la personalidad y a la expresión de los comportamientos creativos, además de proveerles recursos para pensar ideas innovadoras.

4. El fomento a la creatividad de la mujer: un desafío sistémico

Frida, Curie y Fu Pei-mei son de dominios en los cuales los hombres llevan ventaja en el reconocimiento social. Las principales piezas maestras del museo más visitado del mundo, el Louvre de París, son descritas en un

recorrido propuesto en la página web oficial (Louvre, n.d.) que recomienda visitar las obras de Jean Goujon, Praxiteles, Sandro Botticelli, Leonardo da Vinci, Théodore Géricault, Michelangelo y Antonio Canova. Todos hombres. El premio nobel de física, existe desde el 1901 y fue otorgado solamente a tres mujeres, además de Marie Curie (Nobel Prize, n.d.). En 130 restaurantes condecorados con tres estrellas Michelin, cinco chefs son mujeres (Garrad-Cole, 2019).

Las creadoras eminentes suelen ser descritas como vencedoras, por superar los obstáculos socioculturales y derribar los estereotipos. En un escenario que ellas son tan pocas, frente a la estadística de hombres creativos, efectivamente es relevante destacar su esfuerzo para lograr el éxito. Aunque planteo que superar obstáculos, en última instancia, puede haber promovido la creatividad de mujeres eminentes; el camino para la equidad de género en el reconocimiento creativo no debe dirigirse únicamente a que las mujeres busquen vencer los persistentes estereotipos y luchar contra la sobrecarga para alcanzar el equilibrio entre sus múltiples roles. Ese tipo de planteamiento supone que el problema de la inequidad sistémica se ubica en el individuo, y que a la mujer que no logra el éxito creativo le faltan ganas o esfuerzo. Desafortunadamente, echar la culpa en la incapacidad femenina y sobre exigirles no es inusual.

Ismailova et al. (2019), investigando los roles sociales y familiares de la mujer moderna, concluyen que ellas son demandas a ser fuertes, emocionalmente capaces e independientes. Descripción que McRobbie (2009) corrobora con el concepto de heroína postfeminista, agregando adjetivos como empoderada, autónoma, divertida y joven. Byrne et al. (2019) cuestionan la exaltación de la supermujer, criticando las contradicciones y múltiples exhortaciones del postfeminismo. Se argumenta que el empoderamiento y la elección, descritos como estrategias para el éxito femenino, se enfocan en una autotransformación, ocultando la necesidad de la transformación social (Anderson, 2015). Se echa la responsabilidad de salir adelante, y en alguna medida ser ideal o perfecta, en la supermujer, que debe ser capaz de todo por sí misma y a la vez: éxito educativo y laboral, además de familiar (Gerodetti & McNaught-Davis, 2017).

Byrne et al (2019) argumentan que la promoción de expectativas de éxito y perfección con un discurso de que todas las que se esfuerzan son capaces, incrementa las inequidades estructurales y silencian las necesidades específicas de mujeres de diferentes backgrounds. Ellas se perciben y son juzgadas como responsables del éxito o del fracaso, independiente de las condiciones (Ismailova et al., 2019). La narrativa de supermujer, que es empoderada, disfruta el trabajo, promueve un mundo mejor y supera todos los obstáculos, exalta un éxito femenino que no está accesible a todas (Byrne et al., 2019).

La creatividad, en una perspectiva sistémica, surge de otras dos fuerzas generadoras, además del individuo. Teniendo en cuenta la sobre exigencia hacia la mujer, las estadísticas de género y la perpetuación de los estereotipos, planteamos que el principal movimiento hacia la equidad de reconocimiento creativo debe enfocarse en los otros dos polos: dominio y ámbito. El éxito creativo femenino depende, más allá de la implicación y esfuerzo de la mujer, también de las posibilidades y apertura del dominio, y del incentivo y aceptación del ámbito. Faltan oportunidades, incentivo, rutas de desarrollo, apoyo, criterios claros de evaluación, reconocimiento equitativo en los más diversos ámbitos (Caleo & Heilman, 2014; Dung et al., 2019; Grönlund & Öun, 2018; Mokros & Csikszentmihalyi, 2000; Prado & Fleith, 2020; Reis, 1996; Romo, 2018). Para lograr la transformación de los dominios y ámbitos debemos romper los estereotipos de género y promover políticas y régimen de equidad.

5. Bibliografía

- Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du Travail*, 51(2), 199-217. <https://doi.org/10.4000/sdt.16407>
- Acker, J. (2012). Joan Acker's review of the contributing papers, edited by Susan Sayce. *Equality, Diversity and Inclusion*, 31(3), 208-213. <https://doi.org/10.1108/02610151211209153>
- Adisa, T. A., Aiyenitaju, O., y Adekoya, O. D. (2021). The work–family balance of British working women during the COVID-19 pandemic. *Journal of Work-Applied Management*, 13(2), 241-260. <https://doi.org/10.1108/JWAM-07-2020-0036>
- Alayarian, A. (2007). Trauma, resilience, and creativity. In A. Alayarian (Ed.), *Resilience, suffering and creativity: The work of the Refugee Therapy Centre* (pp. 1–13). Karnac Books.
- Anderson, K. (2015). *Modern misogyny: Anti-feminism in a post-Feminist era*. Oxford University Press.
- Byrne, J., Fattoum, S., y Diaz Garcia, M.C. (2019). Role models and women entrepreneurs: Entrepreneurial superwoman has her say. *Journal of Small Business Management*, 57, 154-184. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12426>
- Caleo, S., y Heilman, M. (2014). Is this a man's world? Obstacles to women's success in male-typed domains. In R. J. Burke y D. Major (Eds.), *Gender in organizations: Are men allies or adversaries to women's career advancement?* (pp. 217-233). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781781955703.00019>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325–339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Dai, D. Y. (2002). Are gifted girls motivationally disadvantaged? Review, reflection, and redirection. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(4), 315–358. <https://doi.org/10.4219/jeg-2002-283>
- Damian, R. I. (2017). Where do diversifying experiences fit in the study of personality, creativity, and career success? In G. J. Feist, J. C. Kaufman, y R. Reiter-Palmon (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity and personality research* (pp. 102–123). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/9781316228036.007>
- Diener, E., Oishi, S., y Park, J. (2014). An incomplete list of eminent psychologists of the modern era. *Archives of Scientific Psychology*, 2(1), 20–31. <https://doi.org/10.1037/arc0000006>
- Dung, S. K., López, A., Barragan, E. L., Reyes, R. J., Thu, R., Castellanos, E., Catalan, F., Huerta-Sánchez, E., y Rohlf, R. V. (2019). Illuminating women's hidden contribution to historical theoretical population genetics. *Genetics*, 211(2), 363–366. <https://doi.org/10.1534/genetics.118.301277>
- Eagly, A. H., Wood, W., y Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes y H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123–174). Erlbaum.
- Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M., y Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, 75(3), 301–315. <https://doi.org/10.1037/amp0000494>
- Fiorini, R. A. (2018). Transdisciplinary education for deep learning, creativity and innovation. *Eruditio*, 2(4), 123-146. <https://bit.ly/3LXxnOS>
- Garrad-Cole, H. (2019, Diciembre 3). How Many 3 Michelin-Starred Female Chefs are There? <https://bit.ly/3wTI1AL>
- Gerodetti, N., y McNaught-Davis, M. (2017). Feminisation of Success or Successful Femininities? Disentangling “New Femininities” under Neoliberal Conditions. *European Journal of Women Studies*, 24(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177%2F1350506817715045>
- Greenhaus, J. H., y Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work–family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92.

- Grönlund, A., y Öun, I. (2018). In search of family-friendly careers? Professional strategies, work conditions and gender differences in work-family conflict. *Community, Work & Family*, 21(1), 87-105. <http://doi.org/10.1080/13668803.2017.1375460>
- Huang, J., Gates, A., Sinatra, R., y Barabasi, A. (2020). Historical comparison of gender inequality in scientific careers across countries and disciplines. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117. <http://doi.org/10.1073/pnas.1914221117>
- Ismailova, Z., Khimmataliev, D., Khashimova, M., Fayzullaev, R., y Sadikova, F. (2019). The role of modern women in society and family. *Opción*, 21, 734-751.
- Kaloom, T., Jabeen, S., y Khalid, M. (2020). Career orientation for girls: Impact of parents' level of education and profession. *Journal of the Research Society of Pakistan*, 57(1), 416-427.
- Karlsson, P, y Noela, M. (2021). Beliefs influencing students' career choices in Sweden and reasons for not choosing the accounting profession. *Journal of Accounting Education*, 58, 100756. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100756>
- King, M. (2018). The Julia Child of Chinese cooking or the Fu Pei-mei of French food? Comparative contexts of female culinary celebrity. *Gastronomica: The Journal of Critical Food Studies*, 18, 15-26. <https://doi.org/10.1525/gfc.2018.18.1.15>
- Kronborg, L. (2008). *Talent development of eminent Australian women* [Unpublished doctoral dissertation, Monash University].
- Kronborg, L. (2021). Eminent women were once gifted girls: How to transform gifted potential into eminent talents. In R. J. Sternberg y D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent*, (1st ed., pp. 215-233). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_13
- Louvre (n.d.). *The Louvre's masterpieces*. <https://bit.ly/3a1csNy>
- Lyonette, C. (2015). Part-time work, work-life balance and gender equality. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 37(3), 321-333. <https://doi.org/10.1080/09649069.2015.1081225>
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism*. Sage
- Meekes, J., y Hassink, W. (2020). Fired and pregnant: Gender differences in job flexibility outcomes after job loss. *Life Course Centre Working Paper*, 6. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3636566>
- Meekes, J., y Hassink, J. H. J. (2022). Gender differences in job flexibility: Commutes and working hours after job loss. *Journal of Urban Economics*, 129,103425. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2022.103425>
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2021). *Científicas en cifras 2021*. Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación. <https://bit.ly/3toyMrB>
- Mokros, C. y Csikszentmihalyi, M. (2000). The Social Construction of Creative Lives. In A. Montouri y R. Purser (Eds.), *Social creativity* (Vol. 1, pp. 175-218). Hampton Press.
- Modgil, S., Gill, R., Lakshmi Sharma, V., Velassery, S., y Anand, A. (2018). Nobel nominations in science: Constraints of the fairer sex. *Annals of neurosciences*, 25(2), 63-78. <https://doi.org/10.1159/000481906>
- Molina-Luque, F., Casado Gual, N., y Sanvicen-Torné, P. (2018). Mujeres mayores también activas, creativas y fuertes: Modelos para romper estereotipos. *Revista Prisma Social*, 21, 43-74. <https://bit.ly/3N7x8SE>
- Nobel Prize. (n.d.). *Nobel Prize facts*. NobelPrize.org. Recuperado en enero 25, 2022, de <https://bit.ly/3wQcta9>
- Orkibi, H., y Ram-Vlasov, N. (2019). Linking trauma to posttraumatic growth and mental health through emotional and cognitive creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(4), 416-430. <https://doi.org/10.1037/aca0000193>
- Porto, M. M., y Romo, M. S. (2021). Características personales de mujeres altamente creativas: Una revisión sistemática. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, 2(4), 241-255. <https://bit.ly/3z2SE6Y>
- Prado, R. M., y Fleith, D. S. (2020). Mulheres talentosas no Brasil: Trajetórias e desafios profissionais na sociedade contemporânea. *Psicologia em Estudo*, 25, Article 46906. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46906>

- Prasad, A. (2018). Frida Kahlo: endurance and art. *The Lancet*, 392(10153), 1105–1106. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)32293-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)32293-1)
- Reis, S. M. (1996). Older women's reflections on eminence: Obstacles, and opportunities. In K. D. Arnold, K. D. Noble, and R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives on female talent development* (pp. 149–168). Hampton Press.
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25(1), 14-28. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-50>
- Reis S. M. (2021). Creative Productive Giftedness in Women: Their Paths to Eminence. In R. J. Sternberg, D. y Ambrose (Eds), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 317–324). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_18
- Rockwell S. (2003). The life and legacy of Marie Curie. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 76(4-6), 167–180.
- Romo, M. (2018). ¿Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Estudios de Psicología*, 35(3), 247-258. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300003>
- Romo, M. (2019). *Psicología de la creatividad. Perspectivas Contemporáneas*. Paidós.
- Runco, M. A., Cramond, B., y Pagnani, A. R. (2010). Gender and creativity. In J. Chrisler y D. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (pp. 343–357). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_17
- Sommerlund, J., y Strandvad, S. M. (2015). Inhibited intentionality and cultural work: Reconsidering gender and female success. *Motion and Emotion*, 7(2). <https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.1572271>
- Storage, D., Charlesworth, T. E. S., Banaji, M. R., y Cimpian, A. (2020). Adults and children implicitly associate brilliance with men more than women. *Journal of Experimental Social Psychology*, 90, 104020. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104020>
- Webster, J., y Leung, W. F. (2017). Introduction: Creativity, knowledge and innovation in virtual work. *New Technology, Work and Employment*, 32(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12082>

Propuesta pedagógico-curricular desde la perspectiva del “Cubo líquido en el currículo fractal”

A pedagogical-curricular proposal from the perspective of the “Liquid cube in the fractal curriculum”

Shai Sergio Hervitz

Investigador independiente

kanshai71@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4951-7134>

María del Pilar Rodríguez Gómez

Universidad Nacional de Educación del Ecuador

mariapili2@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3267-5358>

Recibido: 25 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Hervitz, S. S. y Rodríguez, M. P. (2022). Propuesta pedagógico-curricular desde la perspectiva del “Cubo líquido en el currículo fractal”. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 69-84.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-5.pdf>

Resumen

Este proyecto de innovación-investigación se propuso diseñar una propuesta pedagógico-curricular innovadora orientada a la operacionalización de la formación en creatividad desde el paradigma de la complejidad y la transdisciplinariedad, para la transformación de los proyectos de formación inicial de docentes y la docencia en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE); como respuesta a los retos que asume la educación superior relacionados con la transformación ética y la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad crítica, creativa y solidaria; y con capacidad de aprender a aprender para afrontar la compleja sociedad contemporánea. El proyecto se desarrolló en cuatro (4) fases, orientadas por una metodología cualitativa para la recogida de información y para el diseño de la propuesta por la fusión de dos enfoques propuestos por los autores. Primeramente, se conforma el grupo voluntario de colaboradores, luego se identifican creencias, expectativas y se diagnostican las necesidades formativas en creatividad mediante la aplicación de un instrumento con orientaciones para la autorreflexión a representantes de diferentes estamentos de la comunidad educativa de la UNAE, que conformaron el grupo de colaboradores del proyecto. A continuación, se identifican lineamientos pedagógico-curriculares orientados al desarrollo de la creatividad en la UNAE a través del análisis documental. Posteriormente, se diseñan estrategias pedagógicas desde la metodología del cubo líquido, aplicadas y reflexionadas en conversatorios, talleres de reflexión y de creatividad con el grupo de colaboradores. Finalmente, como resultado del proyecto, se diseña la propuesta de un modelo pedagógico-curricular para la formación en creatividad en el nivel de educación superior, desde el modelo del currículo fractal que incluye estrategias metodológicas en los niveles macro, meso y micro curricular, como aporte a las Instituciones de Educación Superior, orientada a la transformación pedagógico-curricular desde procesos de innovación.

Palabras clave

Creatividad; Cubo líquido; Currículo fractal; Propuesta pedagógico-curricular; Proyecto de innovación.

Abstract

This innovation-research project set out to design an innovative curricular pedagogical proposal aimed at the operationalization of the creativity training from the paradigm of complexity and transdisciplinarity, for the formation of the initial teacher training and teaching projects at the National Education University of Ecuador (UNAE); like answering the challenges that the superior education assumes related with the ethics transformation and the training of engaged citizens with a critical society construction, creative and supportive; and with the ability to learn to face the complex contemporary society. The project was developed in four (4) phases, guided by a qualitative methodology for the collection of information and for the design of the proposal by the fusion of two approaches proposed by the authors. Firstly, the voluntary group of collaborators is formed, then beliefs, expectations are identified and the training needs in creativity are diagnosed by applying an instrument with guidelines for self-reflection to representatives of different levels of the education community of UNAE, that make up the group of collaborators of the Project. Next, pedagogical-curricular guidelines oriented to the development of creativity in UNAE are identified through documentary analysis. Later pedagogical strategies are designed from the liquid cube methodology, applied and reflected in conversations, reflection and creativity workshops with the group of collaborators. Finally, as a result of the project, the proposal of a pedagogical-curricular model for training in creativity at the higher education level is designed, from the fractal curriculum model that includes methodological strategies at the macro, meso and micro curricular levels, such as contribution to Higher Education Institutions, oriented to the pedagogical-curricular transformation from innovation processes.

Keywords

Creativity; Liquid cube; Fractal curriculum; Pedagogical-curricular proposal; Innovation project.

1. Fundamentos Pedagógicos y curriculares

1.1. La pedagogía de la creatividad como orientadora de la formación inicial de docentes

Un supuesto básico que orienta la propuesta es que la creatividad es el recurso fundamental que el ser humano tiene a su disposición, que se puede desarrollar en el individuo y en la sociedad. Esta enriquece nuestro modo de ver el mundo exterior, al mismo tiempo que amplía nuestro mundo interior (Arieti, 1976). La creatividad es una necesidad personal y social, para poder sobreponerse a los nuevos retos y dificultades que aparecen a diario. El impulso creativo es un elemento clave de lo que diferencia a un humano de otros animales (De Sautoy, 2019). El cultivo de la creatividad incluye el fomento del pensamiento no-rutinario y original que busca nuevas ideas en un proceso que implica a toda la personalidad. Pensar la creatividad en términos de complejidad es concebirla como un valor social y de futuro, en este sentido se debe abordar desde la inter y la transdisciplinariedad. Para el neuropsicólogo Elkhonon Goldberg (2019), por ejemplo, entender los mecanismos cerebrales que se ocupan de la novedad es fundamental para comprender la cognición compleja. La corteza prefrontal y el hemisferio derecho son cruciales para comprender la novedad y la creatividad, aunque sin tener monopolio sobre ella, señala el autor (p. 35). No son la "sede" exclusiva de la creatividad. En nuestro trabajo entendemos la creatividad como una actitud emergente de los tres componentes lúdicos y líquidos: la imaginación, el humor y el juego. Estos tres, a los que denominamos pensamiento lúdico, se caracterizan por ser fuente de infinitas potencialidades (cognitivas, emocionales, sociales, inventivas, etc.), representados en la gramática por el modo subjuntivo, constituyéndose en condición de realización y desarrollo humano. Cada uno de los tres fenómenos analizados tienen una pareja que los acompaña: la imaginación va acompañada ineludiblemente de una simulación de "como si" de la percepción. El juego se desarrolla en la espontaneidad. La risa emerge del humor. El "modo lúdico" de utilizar el cerebro es el modo líquido cuyo modo gramatical preferido es el subjuntivo ya que expresa posibilidad, deseo y necesidad. El modo subjuntivo expresa lo que puede o podría ser, presenta hipótesis, suposiciones y conjeturas por lo tanto está en el terreno del "como si". El antropólogo Víctor Turner (1988) considera al modo lúdico un joker neuro-anropológico. Los beneficios del modo lúdico los podemos resumir en cuatro categorías: 1. Personales: emocionales, refuerzan la vitalidad y la salud mental. 2. Sociales: fortalecimiento de las relaciones interpersonales y reducción de la alienación. 3. Educativas: desarrollo de la capacidad de aprendizaje. 4. Culturales: estimulación de la clase de creatividad necesaria para medirse con los retos de un mundo que cambia constantemente.

Siguiendo a Blatner y Blatner (1997) vemos que estas cuatro dimensiones de la vida son beneficiadas cuando mejoramos las siguientes conductas: flexibilidad de pensamiento, iniciativa e improvisación, humildad, comunicación efectiva, inclusividad, capacidad de hacer preguntas y capacidad de solucionar problemas. Vemos seis características comunes a los tres componentes que hemos descrito y que emergen en la creatividad: Interrupción de la realidad, gratuidad, posibilidad, ser lugares de escape, placer autotélico y la sorpresa (Hervitz, 2019). Se plantea entonces una pedagogía de la creatividad, que se oriente al desarrollo de competencias para la formación en y para la creatividad, que se constituyen en uno de los propósitos de la educación, sustentadas en los cuatro saberes esenciales: el saber aprender (conocer), el saber hacer (aplicación de los conocimientos), el saber ser (autoconocimiento y habilidades emocionales) y el saber convivir (habilidades sociales), y un quinto saber, el saber crear, que potencia cada uno de los dominios del saber (Daubdaub, 2008).

En la Pedagogía de la creatividad, hablamos de la enseñanza por medio de las tres C: *Cerebro*: La enseñanza intelectual por medio del aparato cognitivo, desarrollando el pensamiento lateral y divergente y el pensamiento lúdico. *Cuerpo*: El estudiante aprende no sólo con el cerebro sino por medio de la experiencia corporal. La educación tradicional ha dejado al cuerpo afuera de la educación (exceptuando la asignatura de educación física). Consideramos al cuerpo como parte íntegra del proceso de aprendizaje, siendo también vital en la expresión comunicativa de la persona. Recordemos aquí el refrán chino: “Lo escuché – lo olvidé, lo vi -lo recordé, lo hice –lo comprendí”. *Corazón*: La inclusión de las emociones, los sentimientos y los afectos es clave en el proceso de aprendizaje para que éste sea significativo. Metafóricamente llamamos a este aspecto corazón. El concepto de *sentipensar* (Torre, 2006) representa esta relación indisoluble entre los dos aspectos. El concepto de *sentipensar* es también fundamental en nuestra concepción de la creatividad y del mecanismo del pensamiento lúdico: educar en el *sentipensar* es formar en el camino del amor, del compromiso, de la implicación en la tarea y del entusiasmo por la acción iniciada. Pues la acción es el encuentro de pensamiento y emoción. Educar en el *sentipensar* es educar en valores sociales, en convicciones, en actitudes crítico-constructivas, en espíritu creativo. Es educar al otro en la justicia y en la solidaridad; en la ética y en la integridad. Es educar no solamente para el desarrollo de la inteligencia y habilidades básicas de convivencia, sino también, para la “escucha de los sentimientos” y “apertura del corazón”. Es educar para la evolución de la conciencia y del espíritu. La creatividad en tanto que proceso es un contexto excepcional para constatar cómo fluyen conjuntamente los procesos de pensar, sentir y actuar. La creatividad, es pues, un espacio idóneo para confirmar la fusión de *sentipensar* y actuar (Torre, 2006).

La competencia como sistema de capacidades integra al menos cuatro dimensiones de la acción según De Zubiría (1994): la dimensión cognitiva, la dimensión praxiológica, la dimensión actitudinal y la dimensión comunicativa. Estas dimensiones constituyen la integralidad del ser humano. Se toman los planteamientos sobre las dimensiones que constituyen la competencia en general, las habilidades relacionadas con el pensamiento creativo, y con la afectividad, las emociones y las motivaciones como potenciadoras del desarrollo de la creatividad para el planteamiento de las competencias creativas que se asumirán en las diferentes dimensiones y el nivel de complejidad de esta. Las competencias se asumen como la dimensión fractal que recorre toda la estructura y organización curricular de los Proyectos de Carrera de la UNAE, desde el nivel de lo macro curricular como las unidades de formación (básica, profesional y de titulación), los campos de formación (teórico, teórico-metodológico, práctica pre profesional, epistemología y metodología de la investigación, investigación de contextos, saberes y culturas, y comunicación y lenguajes); el perfil de egreso en términos de competencias básicas y profesionales, hasta las actividades de aprendizaje autónomo, colaborativo y asistido por el docente desarrolladas por el estudiante en el proceso de aprendizaje.

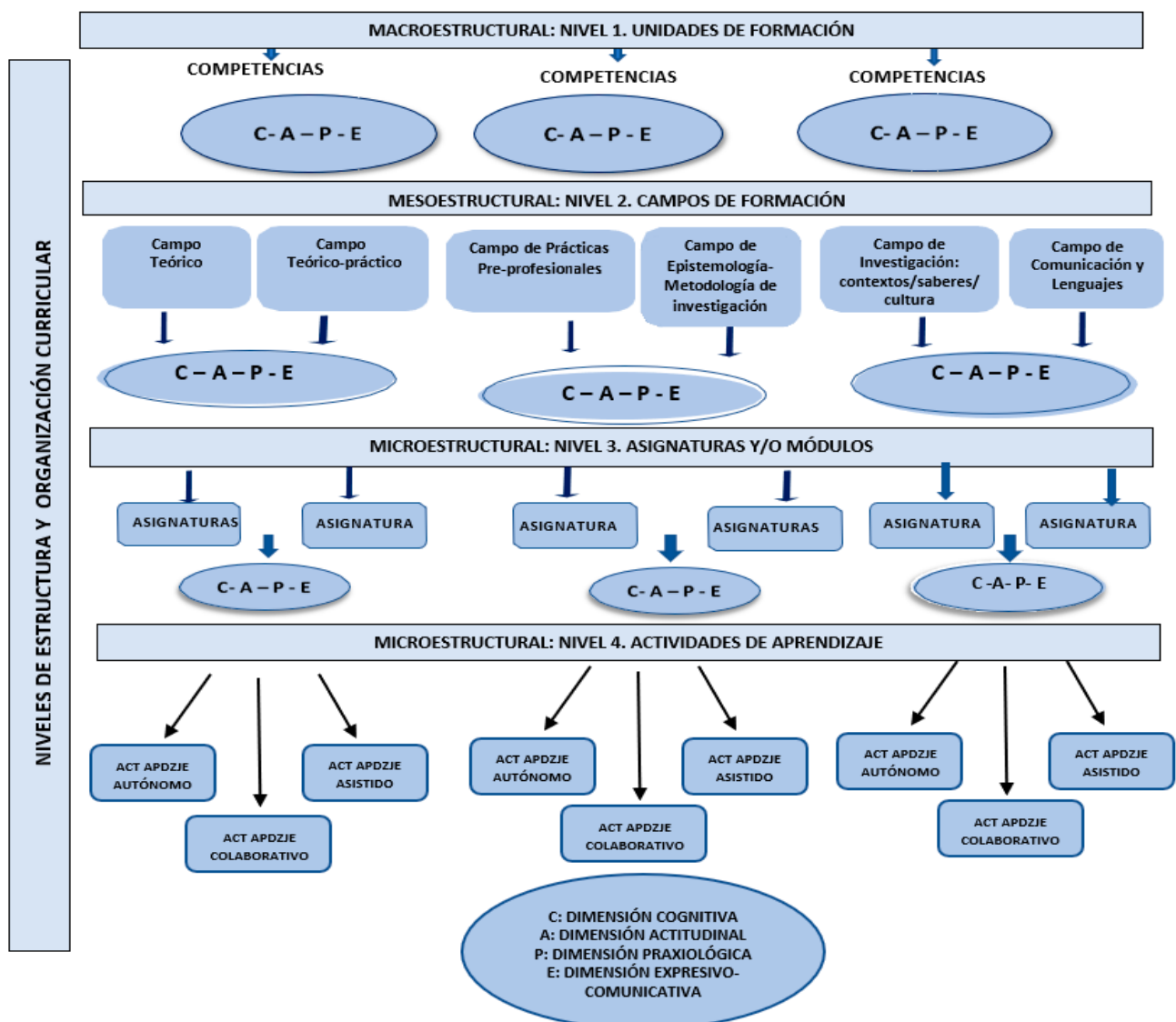
2. El currículo fractal como estructura y organización curricular

Se asumen desde el Modelo Curricular Fractal (Rodríguez, 2008). Según Mandelbrot en 1982, las formas en la naturaleza son fractales, es decir formas que tienen la propiedad de que cada parte es idéntica al todo (piense en la unidad celular y en la replicación celular en todos los órganos y sistemas). Considerando esta fundamental

idea de los fractales podemos aplicarla para comprender la naturaleza o la posible forma de un currículo fractal, en sus niveles macro, meso y micro. En cada uno de los niveles de la estructura curricular se definen competencias; en los dos primeros niveles (unidades y campos de formación), que corresponden a los niveles macro y meso estructural respectivamente, se plantean de acuerdo con el objeto y propósitos de formación profesional, mientras que en el nivel micro estructural, de las asignaturas y actividades de aprendizaje se formulan competencias propias de contextos disciplinares más específicos (Rodríguez, 2008).

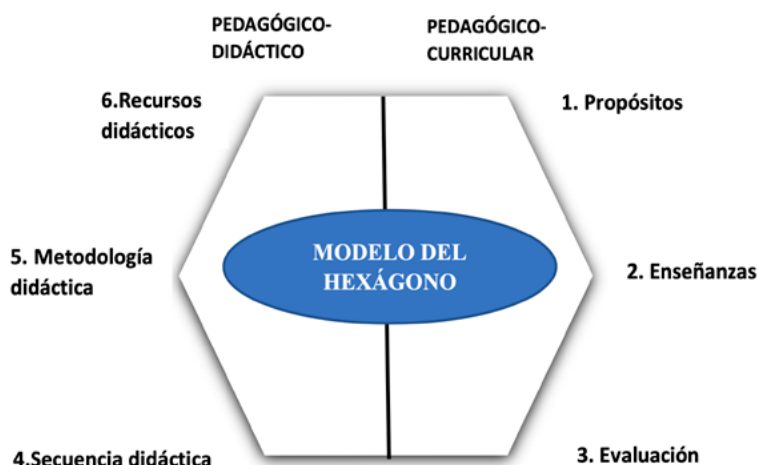
Esa unidad curricular, como la competencia, conserva una forma o estructura única e idéntica en cada nivel de la organización curricular. Se trata de una competencia comprendida como acción integral situada del sujeto, desplegada desde sus capacidades y disposiciones, que relaciona e integra en dicha acción cuatro dimensiones; a saber: cognitiva (C), actitudinal-afectiva (A), praxeológica (P) y expresivo-comunicativa (E).

Figura 1. Currículo Fractal



La figura 1, describe los niveles macro, meso y micro de la estructura curricular de los programas académicos de pregrado de la UNAE: Unidades de formación¹, campos de formación, asignaturas y actividades de aprendizaje. En cada una de éstas se formulan competencias que integran las dimensiones cognitivas, actitudinal-afectiva, praxiológica y expresiva-comunicativa.

Figura 2. Modelo del Hexágono



Fuente: De Zubiría (1994)

En la figura 2, Los componentes pedagógico-curriculares se fundamentan en el Modelo del Hexágono (De Zubiría, 1994), que plantea 6 componentes: los propósitos, los contenidos, las metodologías, la secuenciación, los recursos y la evaluación. Estos componentes responden a las seis preguntas (para qué, qué, cómo, cuándo, con qué y hasta dónde) básicas que se deben considerar para la estructura y organización pedagógico-curricular de todo acto educativo, los cuáles se definen y diseñan tomando como referentes teórico y metodológico, la complejidad, la transdisciplinariedad y el modelo pedagógico-curricular institucional.

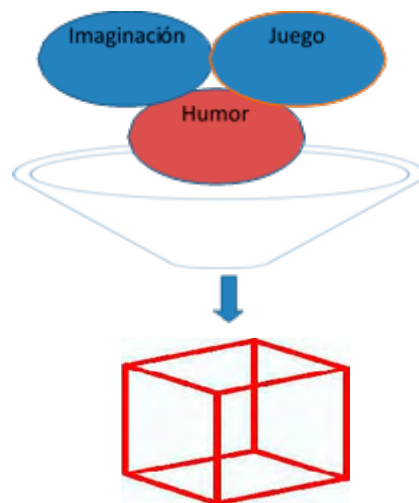
2.1. El cubo líquido como metodología para el desarrollo de las competencias creativas

El enfoque cúbico no enseña a pensar ‘fuera de la caja’ sino ‘con los lados de la caja’, limítrofes y liminales como el juego mismo (Turner, 1988). Múltiples son las vías de acceso al mundo de la creatividad. Se propone aquí un enfoque lúdico, que permite una multiperspectiva del fenómeno creativo de manera no lineal y diferentes

1 Son unidades de organización curricular que ordenan las asignaturas de acuerdo con el nivel de aprendizaje en cada ciclo académico. Articulan los conocimientos, prácticas y experiencias formativas de modo progresivo e integrador a lo largo de la carrera y se desarrollan diacrónicamente en ciclos académicos. (Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior - CES. Ecuador).

maneras de acercarse al participante/alumno. Este enfoque propone nuevas conexiones y nuevos contextos. A primera vista el cubo podría dar la impresión de representar lo opuesto a la creatividad. Imagen de algo cerrado y sólido. Pero este cubo ha de verse como un cubo líquido y dinámico al cual nos vemos obligados a congelar para poder investigarlo. No es una receta con componentes estables y fases ordenadas que hay que seguir sino una propuesta lúdica con los componentes del cubo en niveles y dimensiones diferentes (Hervitz, 2019).

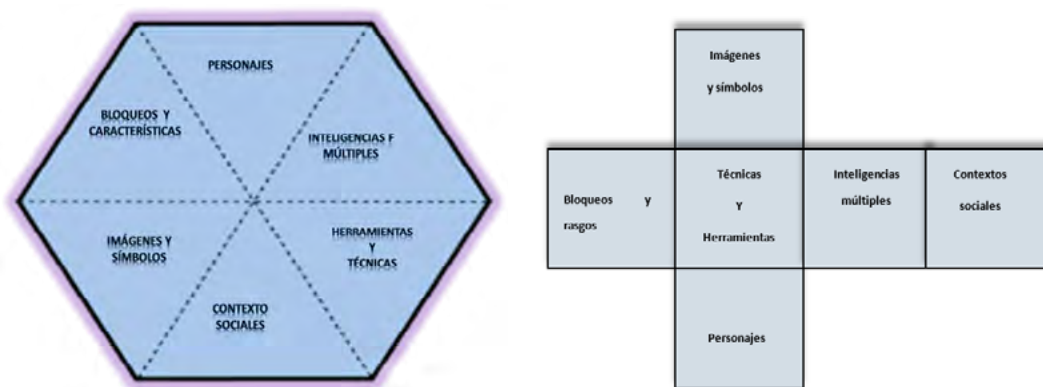
Figura 3. *Conformación del Cubo Líquido*



Fuente: (Hervitz, 2019)

En la figura 3, vemos los tres componentes líquidos de la creatividad que se transforman en el cubo líquido de la creatividad. Hervitz, 2019). El cubo líquido es una construcción conceptual pedagógica que asume la complejidad de la creatividad.

Figura 4. *Las Caras del Cubo Líquido*



Fuente: (Hervitz, 2019)

La imagen del hexágono representa un cubo aplanado o la ilusión óptica de un cubo, nos referiremos a ella como cubo. Cada lado del cubo (Figura 4) es una entrada posible al mundo interior de la creatividad individual y a la vez una salida creativa posible al mundo que nos rodea; es un escenario al cual podemos subir para jugar con nuestra creatividad, para hacer la performance de la creatividad; es una máscara que encubre el misterio que hay dentro de cada individuo. La forma cúbica responde por un lado a la naturaleza multidimensional y multifacética de la creatividad y por otro a la diferenciación individual – a distintas individualidades, distintas tendencias y preferencias. El cubo está fuera de nosotros, dentro de nosotros y en el espacio intermedio-liminal cuando manipulamos un cubo. Las diferentes caras son: personajes, bloqueos y rasgos, técnicas y herramientas, inteligencias múltiples, imágenes y símbolos; y contextos sociales.

Personajes: esta cara representa a personajes arquetípicos y prototípicos cuya manera de pensar y de actuar son ejemplos de distintos aspectos de la creatividad. Ejemplos de arquetipos son el niño, el bufón, el clown, el diablo, el rebelde, el artista y el loco (Nachmanovitch, 2007). Ejemplos de personajes prototípicos son el doctor/clown Patch Adams. Debemos diferenciar entre “el personaje en la sociedad” y “el personaje en la persona”. Los primeros están en continua transformación, son personajes líquidos que no tienen una identidad fija, que tienen en común la característica subversiva frente a una contraparte establecida. “El personaje en la persona” refleja aspectos oprimidos de la personalidad de cada uno. Todos llevamos algo de ellos y su liberación contribuye al desarrollo creativo de la persona. Bloqueos y rasgos de la persona creativa: esta cara, representa las cualidades humanas que hay que cultivar y desarrollar para que la persona realice su potencial creativo. Tradicionalmente, la investigación en creatividad reconoce bloqueos intelectuales, emocionales y sociales. Csizszen-timihaly (1996), señala cuatro tipos principales de obstáculos que impiden a muchas personas realizar su potencial creativo: a) Agotamiento por exigencias excesivas; b) Fácil distracción; c) Pereza o falta de disciplina; y d) no saber qué hacer con la energía que uno tiene.

Herramientas y técnicas: esta cara, representa la caja de herramientas cognitivas que la persona puede ir adquiriendo y así ampliando su bagaje creativo. Este aspecto fue el difundido entre otros, por Osborn (1960) con el “torbellino de ideas” o por Edward de Bono por medio de su método de desarrollo del “pensamiento lateral”. De Bono (1992) utiliza el término “caja de herramientas” para referirse a lo que se propone enseñar. Varias de estas técnicas que nos pueden llevar a concebir nuevas ideas están en la siguiente lista, pero además podemos agregar: Sacar, cambiar, agrandar, achicar, identificarse, combinar, fusionar, relacionar, yuxtaponer, darle vida, mezclar, combinar, cambiar la escala, desmontar, camuflar, conectar, invertir, borrar, hacer analogías, hacer metáforas, parodiar, utilizar la aleatoriedad, improvisar, bricolaje, transformar.

Imágenes y símbolos: los símbolos son el idioma en el que se expresan vivencias internas, sentimientos y pensamientos como si fueran experiencias sensoriales, sucesos en otro espacio. Es un lenguaje con lógica distinta a la lógica de vigilia. Esta lógica no es la que dominan los términos de espacio y tiempo sino la de energía e intensidad y la de las asociaciones.

Las inteligencias múltiples: El psicólogo Howard Gardner (1983) propuso la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) que ha sido bien recibida en los marcos educativos. Propone un modelo de desarrollo personal que puede ayudar a los educadores a entender cómo los estilos de aprendizaje (perfiles de inteligencia) suyos influyen sobre el estilo de enseñanza propio en la clase. Además, el modelo abre la puerta a una amplia gama

de actividades, que pueden contribuir al desarrollo de inteligencias dejadas de lado, al estímulo de inteligencias no desarrolladas y al progreso a un nivel más alto todavía de inteligencias desarrolladas.

Los contextos sociales: representa los universos sociales en los que la creatividad crece (o no) y a los que vuelve con su energía transformadora. No hay creatividad sin un contexto social. Este lado del cubo representa a la persona en la sociedad y a la sociedad en la persona.

3. Fases metodológicas del proyecto de innovación

El proyecto se desarrolla en cuatro fases que se corresponden con los objetivos específicos: 0) Conformación del equipo de colaboradores; 1) Identificación de las creencias, valoraciones, expectativas y formación en creatividad de la comunidad educativa de la UNAE; 2) Identificación en los lineamientos pedagógicos y en los componentes curriculares de los programas académicos, los aspectos que posibiliten y apoyen el desarrollo de la creatividad (análisis curricular desde la creatividad); 3) Determinación de las necesidades de formación y capacitación de la comunidad educativa interna de la UNAE; 4) Diseño de los lineamientos pedagógico-curriculares para la formación en creatividad en los programas académicos desde la fundamentación teórica y metodológica del enfoque del cubo líquido en el currículo fractal en el marco del paradigma de la complejidad. La metodología para el desarrollo del proyecto está orientada en un enfoque cualitativo para la recogida de información; y para el diseño de la propuesta, por la fusión de dos enfoques originales propuestos y desarrollados por los autores: el currículo fractal y el cubo líquido para el desarrollo de la creatividad.

Contexto y participantes: En la fase cero, se socializa el proyecto en el contexto de la comunidad universitaria, a través de comunicaciones digitales, trípticos entregados en físico a los participantes a la comunidad y conversatorios, invitando a la participación y estableciendo compromisos de la comunidad educativa de la universidad en la propuesta.

Estrategia de recogida de información: Como estrategia para la recogida de información en la primera y tercera fase, se diseña, el instrumento “Guía para la Autorreflexión” con orientaciones para la autorreflexión individual sobre lo lúdico y la creatividad en la vida personal y profesional de los participantes, validada mediante el juicio de dos expertos en educación, currículo y creatividad, y aplicado grupo de colaboradores del proyecto. La información obtenida es analizada con el software para análisis de datos cualitativos, Nvivo 12 (Edlund y McDougall, 2019). En la segunda fase, se recopilan y sistematizan en matriz de datos, documentos institucionales y nacionales vigentes (18 en total) que contienen lineamientos, políticas, normativas y reglamentos que orientan el proceso formativo en general y la concreción curricular en particular en los niveles macro, meso y micro curricular, tanto en el ámbito del sistema educativo del Ecuador como en el de la Universidad Nacional de Educación- UNAE. Se utiliza la estrategia de análisis de contenido para identificar la forma como se conceptualiza la categoría fundamental, la creatividad, en los procesos de formación, en los diferentes documentos revisados. La cuarta fase, que corresponde al diseño de la propuesta de innovación, inicia con un proceso de profundización teórica y metodológica, en la que se definen los lineamientos pedagógico-curriculares expues-

tos en el apartado que fundamenta el estudio, en correspondencia con los resultados obtenidos en los objetivos anteriores y los referentes asumidos. El proceso de diseño de la propuesta se realiza a través de diversas estrategias que se corresponden con el enfoque que la fundamenta teórica y metodológicamente y es registrada en actas de trabajo de las diferentes sesiones y con registro fotográfico.

4. Resultados

En la fase cero se conforma el equipo de 25 colaboradores de la comunidad UNAE: representantes del estamento administrativo (2), docentes (11) y estudiantes (12), a través de inscripción voluntaria al proyecto.

- Primera fase: los resultados evidencian que el 67% de los estudiantes perciben que proyectan una imagen de personas creativas; mientras que el 63% de los docentes, perciben que proyectan una imagen de algo creativos; y el 50% de los administrativos perciben que proyectan imagen de poco creativos. Se observa una alta valoración de lo lúdico (89%) para la vida personal y profesional por parte de los docentes, estudiantes y administrativos. Los argumentos manifestados se relacionan con la calidad de vida social, como motivación, para la búsqueda de soluciones al problema, contribuye a la actitud positiva de la persona, activa las emociones, desarrolla la imaginación y la inventiva, permite salir de la rutina y el enriquecimiento personal en las dimensiones física y mental, promueve la interrelación entre diversas personas y potencia las diferentes inteligencias múltiples.

Como obstáculos para fomentar la creatividad, el 50% de docentes y estudiantes identifica: el sistema educativo, relacionado con las metodologías tradicionales de enseñanza y la tendencia a la homogenización; miedo a la equivocación, al ridículo y a la desaprobación social; falta de confianza en sí mismo, temor a la espontaneidad, e inseguridad, debida a las barreras que la sociedad les impone.

Como expectativas para formarse en creatividad, reportan: adquirir aprendizajes sobre aspectos teóricos y prácticos (estrategias didácticas) para innovar y aplicar en sus actividades formativas, desarrollar habilidades que les permita un mejor desempeño profesional en la innovación, planificación, gestión y evaluación de estrategias lúdicas con actividades creativas, de cara a la realización de futuros proyectos y aporte transformativo a la pedagogía; contar con espacios para compartir experiencias, liberar su potencial de vida y superar las limitaciones.

- Segunda fase: se encuentra que tanto en los lineamientos como en la políticas y normativas que orientan los procesos formativos en educación superior en los ámbitos nacional e institucional, se valora y asume la creatividad como un objetivo educativo dirigido a la formación y desarrollo de los seres humanos, eje de los procesos pedagógico-curriculares que se debe concretar en la estructura y organización curricular ligada a la flexibilidad, en el desarrollo curricular; como característica de las metodologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la construcción, reflexión, aplicación y comunicación de conocimiento; y como capacidad de pensamiento individual y colectivo que posibilita el cambio y la innovación de lo establecido. En

conclusión, institucionalmente, la creatividad se constituye en una condición que transversaliza las funciones misionales de docencia, investigación y vínculo con la comunidad, que se concreta de diversas formas para la solución de problemas, la satisfacción de necesidades, la realización individual y colectiva, y la formación holística del ser humano.

- Tercera fase: Como necesidades formativas se identifican: estrategias para crear, desarrollar la creatividad y promover la comunicación, aplicaciones para transformar, manifestar el potencial creativo, manejar Tic para el desarrollo de la creatividad, recursos para el desarrollo de la creatividad, fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de la creatividad, diversas actividades para cualquier nivel educativo, para diseñar actividades y replanificar de forma oportuna los micro currículos considerando la inclusión de actividades lúdicas. y su motivación para fomentar su formación creativa.
- Cuarta fase: se diseñan estrategias pedagógicas desde la metodología del cubo líquido; asumiendo como referente inicial las estrategias y actividades diseñadas desde el enfoque del cubo líquido y desarrolladas en el pilotaje con un grupo de 30 docentes de la comunidad educativa externa a la universidad. En diez jornadas de trabajo presencial (una semanal) con el grupo de colaboradores se diseñan y desarrollan estrategias y actividades para: a) Reconocer las barreras y bloqueos emocionales, cognitivos y sociales; b) Desarrollar la creatividad a través de la expresión, la imaginación y la actitud lúdica; c) Fomentar el pensamiento lúdico, a través del movimiento del pensamiento lateral y divergente, del juego y el humor; d) Analizar, reflexionar y meta reflexionar sobre la identificación de aspectos teóricos y metodológicos fundamentales en la creatividad en el ambiente de conversatorios y conferencias orientadas por los autores; e) Realimentar y validar las estrategias implementadas a través de conversatorios y talleres sobre cada una de las experiencias vividas en las diversas sesiones de trabajo orientados por los autores del proyecto e invitada experta internacional: f) Diseñar estrategias para la formación en creatividad en diversos contextos de formación de la UNAE, desde las diferentes perspectivas y funciones de los representantes de los estamentos de la universidad. La invitada internacional experta en el campo de la creatividad revisa y realimenta los avances de la propuesta en reuniones de trabajo, asesorías y conversatorios, los cuales orientan la revisión y ajustes de aspectos relacionados con el componente emocional de la propuesta y la importancia de la conciencia en la formación en creatividad.

5. Propuesta de un modelo pedagógico-curricular para la formación en creatividad en el nivel de educación superior

Se propone la formación en creatividad desde la concepción de currículo fractal, a través de la transversalidad curricular, asumida en correspondencia con los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo pedagógico de la UNAE, desde una concepción de reconstrucción social, que considera el currículum como una instancia para reconstruir la sociedad, actuar sobre ella y contribuir a la solución de las problemáticas que la afectan

(Magenzo, 2003). De esta manera, el currículum debe formar a los estudiantes para comprender estos problemas, visionar una sociedad distinta y brindar las herramientas para lograr esta transformación, creando nuevos conocimientos a través de la investigación, asumiendo el rol de agente de cambio social, activo, crítico, creador y comprometido con su aprendizaje (Magenzo, 2003) en coherencia con los lineamientos planteados en el *nivel macrocurricular* desde el sistema educativo ecuatoriano. Desde esta perspectiva, la formación en creatividad se erige como *un eje transversal* al currículum, (orientado a desarrollar habilidades y competencias para planear y crear cambios (Figura 5) . Como plantea Magenzo (2003), se orienta al desarrollo de la iniciativa personal, la creatividad y el trabajo en equipo, entre otros, valorando la diversidad, es decir la formación para la vida.

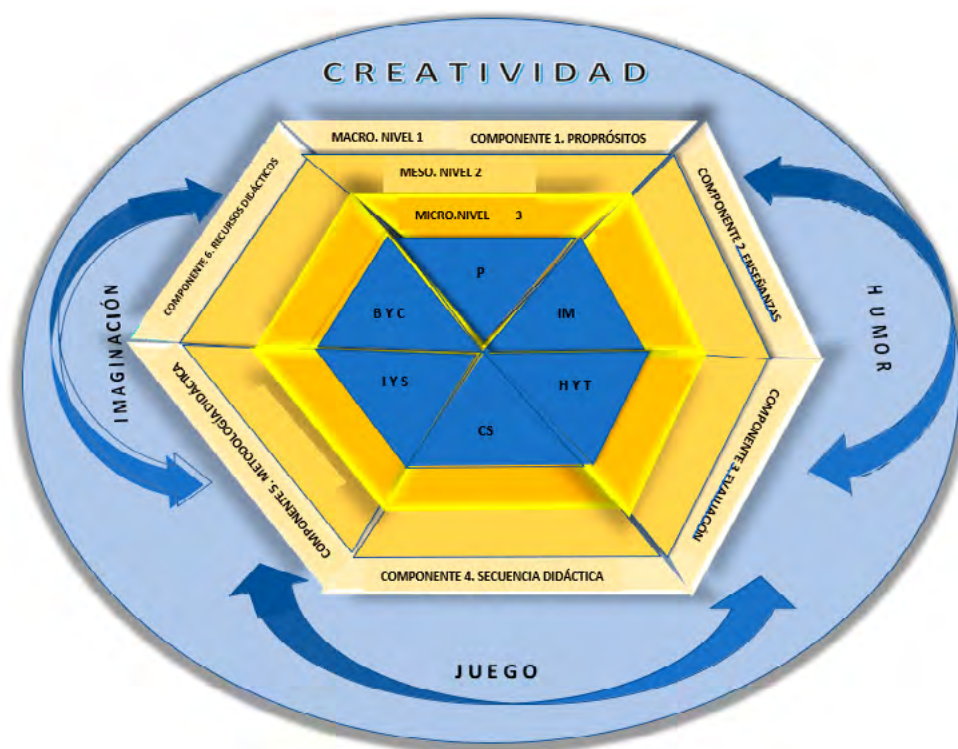
La concreción de los ejes transversales en el currículum debe ser asumida integralmente, tanto en el currículum explícito (proyectos de carrera, mallas curriculares, sílabos), como en la práctica docente, el clima institucional, las interacciones de la comunidad universitaria y en los diferentes ambientes de aprendizaje. Deben atravesar el currículum diacrónica y sincrónicamente, en los ámbitos y campos de acción del currículum. La formación en creatividad como asunto transversal, impacta en las dimensiones cognitiva, actitudinal-afectiva-praxiológica (procedimental) y expresivo-comunicativa que conforman las competencias a desarrollar en el ser humano de cara a un desarrollo integral. En el nivel de concreción meso-curricular, en los lineamientos pedagógicos y curriculares definidos en el Modelo Pedagógico Institucional (Universidad Nacional de Educación-UNAE, 2018) como orientador del proceso formativo, la creatividad se asume como una característica deseada de la sociedad, como capacidad de pensamiento, como una forma de utilizar los recursos simbólicos construidos por la humanidad, como proceso cognitivo superior complejo, capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento, como característica del conocimiento colectivo; y como un proceso de pensamiento eje de la organización curricular. Institucionalmente, se constituye en una condición que transversaliza las funciones misionales de docencia, investigación y vínculo con la comunidad, que se concreta de diversas formas para la solución de problemas, la satisfacción de necesidades, la realización individual y colectiva, y la formación holística del ser humano. Es necesaria su concreción tanto en la estructura como en la organización curricular siguiendo el modelo del currículo fractal. Se sugiere la inclusión de las competencias creativas desde el desarrollo del pensamiento lúdico definidas en esta propuesta.

En los lineamientos de investigación, es asumida como un compromiso institucional y condición metodológica relacionada con la producción de conocimiento y característica de la innovación. En los proyectos formativos de las carreras, la creatividad se constituye en un aspecto importante de los propósitos formativos orientados a la formación holística, característica y valor de los aprendizajes a lograr en el estudiante junto con la metacognición, interdisciplinariedad, aprendizaje significativo y pensamiento crítico.

En el nivel de concreción micro-curricular en la planificación curricular, tomando como referente el Modelo del Hexágono (De Zubiría,1994), se propone considerar en cada uno de los componentes pedagógico-curriculares de los micro currículos, las competencias creativas, vinculadas desde el *currículo explícito*, a los resultados de aprendizaje, los contenidos declarativos, procedimental y actitudinal; las estrategias didácticas y las estrategias evaluativas, y las propuestas para su desarrollo y /o al tipo de recursos pedagógicos definidos. Cada componente pedagógico-curricular, debe propiciar el desarrollo de las competencias creativas, a través de estrategias y actividades que impliquen al estudiante. Del mismo modo, se debe privilegiar la evaluación formativa, de proceso. Al respecto, Maker & Muammar (2008), citado por Klimenko, (2011, p.21) plantean que “la evalua-

ción debe convertirse en otro estímulo para explorar, indagar y crear, mostrando apertura hacia la variedad de productos finales que pueden ser obtenidos mediante el proceso del aprendizaje creativo". Desde el currículo extracurricular, incorporando a la vida universitaria el espíritu creativo a través de la estrategia del Cemillero (con **C** de creatividad) UNAE. Concebido como un ambiente transversal para cultivar y polinizar la creatividad a través del pensamiento lúdico; como una cantera de ideas, un espacio líquido y filudo para la provocación cognitiva, la interacción y el diálogo transdisciplinario; la creación y recreación, expresión y aprendizaje base para la transformación y la innovación personal y profesional de la comunidad educativa; con estructura flexible, conformada por agentes creativos y aprendices (yachakug)² que se articula con los demás espacios curriculares a través de estrategias como: asesorías y tutorías, talleres de formación y ejercitación creativa, vinculación con proyectos de innovación docente y vínculo con la comunidad.

Figura 5. Modelo Pedagógico Curricular para la Formación en Creatividad



Para la Implementación se propone la metodología del cubo líquido con sus seis caras (personajes (P), inteligencias múltiples (IM), herramientas y técnicas (H y T), contextos sociales (CS), imágenes y símbolos (I y S); y bloqueos y características (B y C), que se concreta en cada uno de los componentes pedagógico-curriculares del proceso formativo (hexágono: propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia didáctica, metodología didáctica y recursos didácticos); en los niveles macro, meso y micro, de la estructura y organización curricular que cons-

² Significa aprendiz en lengua Kichwa, uno de los idiomas más hablados en el Ecuador.

tituyen el currículo fractal. Este tiene como eje articulador y transversal, las competencias creativas definidas en esta propuesta, tal como lo muestra la figura 5. Los tres componentes líquidos de la creatividad (el juego, la imaginación y el humor) posibilitan que emerja la creatividad y se desarrollen las competencias creativas a través de la metodología del cubo líquido.

El juego es considerado como una necesidad biosocial y uno de los cuatro pilares de la salud mental junto con la capacidad de amar, trabajar y pensar en voz alta (Blatner y Blatner, 1997). La imaginación, se asume como trampolín para el desarrollo personal y social y como una fuente de placer. Placer de la misma experiencia, de la interacción con otras personas en un marco social y del descubrimiento de nuevas emociones cuando interpretamos diferentes papeles y personajes. El humor, nos permite ampliar nuestras perspectivas y es considerado como generador de resiliencia. Se inicia con el proceso personal de apertura y autorreflexión, continúa con el desbloqueo y finaliza con la experimentación y determinación de aquello que nos proponemos. Este eje transversal, dinámico y participativo, es diseñado en congruencia con el modelo pedagógico transformativo de la UNAE, para que cada participante pueda potenciar su proceso creativo singular, de manera de desarrollar su actitud y aptitud creativa para poder innovar. La autorreflexión permite la comprensión e identificación del lugar de lo lúdico y la creatividad en la vida personal, académica y profesional de la comunidad educativa. De igual manera, plantear las creencias, expectativas y necesidades relacionadas con la formación en creatividad, mediante el planteamiento de interrogantes y consideraciones que orientan la autorreflexión individual y colectiva.

Para el desbloqueo cognitivo, emocional y social, se brindan estrategias que cada persona aplica en su proceso de eliminar los obstáculos identificados a través de la toma de conciencia y posibilitar que la creatividad se manifieste. De esta manera se logra cultivar la curiosidad, el interés, intensificar los niveles de concentración y firmeza, establecer un balance entre los desafíos y las habilidades, articular la conciencia y la acción para lograr el control de las potencialidades y el balance entre lo que se desea y las experiencias.

En la experimentación por medio del cubo se tratan los rasgos y bloqueos de la persona creativa, las técnicas de aplicación del pensamiento creativo, de las distintas clases de inteligencia, del lenguaje de imágenes y símbolos, de las formas de mirar el mundo de personajes arquetípicos y de los contextos sociales en los cuales la creatividad crece y en ellos se aplica, por el medio placentero de la interacción lúdica. Se cultiva la creatividad interactuando con otras personas a través de incentivar y fomentar la curiosidad, la imaginación, la espontaneidad, la expresión personal, el coraje intelectual y la flexibilidad de pensamiento. Durante el transcurso de la formación en creatividad, los participantes experimentan con ejercicios y juegos diversos estructurados para tal fin.

6. Reflexiones finales

Esta propuesta de innovación contribuye a dar respuesta al reto que asumen las instituciones educativas de educación superior formadoras de formadores relacionados con la formación de ciudadanos críticos, creativos y solidarios.

El modelo se diseña en el contexto de la diversidad de características, capacidades y experiencias de los participantes en un contexto educativo específico, que permite la articulación teoría-práctica mediante la estructuración y operacionalización de una propuesta pedagógico-curricular susceptible de ser implementada y enriquecida en otros contextos educativos. Para tal fin, se cuenta con guías y orientaciones puntuales tanto para los ajustes curriculares en los diferentes niveles de concreción como para el desarrollo metodológico de talleres, conversatorios y las estrategias lúdicas desarrolladas en correspondencia con el modelo del cubo líquido.

En la socialización y convocatoria realizada a la comunidad administrativa, de docentes y estudiantes de la Universidad, se evidencia el interés y acogida de la propuesta, sin embargo, la participación se redujo por la disponibilidad de tiempos en el calendario académico establecido en razón a que el proyecto administrativamente no estaba articulado con los procesos académicos, por ello se presentan dificultades o limitaciones para su desarrollo relacionados con la organización académico-administrativa de distribución de tiempos para las distintas funciones que desempeña la comunidad universitaria, siendo compleja la ubicación de espacios y tiempos para los encuentros en equipo. Sin embargo, los colaboradores evidencian una clara motivación e interés por el fomento de la creatividad, reflejada en la disposición de tiempos por fuera de su asignación laboral para el proyecto, argumentando el aporte que representa para su desarrollo personal, académico y profesional.

Los docentes y estudiantes participantes reportan la incorporación de estrategias creativas aprendidas en su quehacer durante el desarrollo del proyecto y las valoran positivamente. Sin embargo, consideran importante incrementar las sesiones de trabajo para lograr el desarrollo de habilidades básicas requeridas. El paso por seguir es la validación de la propuesta diseñada implementándola en un contexto educativo que la asuma como constitutiva de su plan de mejora de la calidad educativa.

7. Bibliografía

- Arieti, S. (1976). *Creativity: the magic synthesis*. Basic Books. <https://bit.ly/30IQ6vF>
- Blatner A., & Blatner, A. (1997). *The art of play: helping adults reclaim imagination and spontaneity*. (Rev. Ed.). Brunner/Mazel.
- Csiszentsimihaly, M. (1996). *Creativity*. Harper. <https://bit.ly/3C87Hv2>
- Dabdoub, L. (2008). *Desarrollo de la creatividad: Estrategias para estimular las habilidades del alumno*. Esfinge.
- De Bono, E. (2008). *El pensamiento lateral práctico (Vol. 3)*. Grupo Planeta (GBS).
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos*. Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 8.
- Du Sautoy, M. (2019). *The creative code*. Harper.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica. <https://bit.ly/3lSe7l8>
- Goldberg, E. (2019). *Creatividad: el cerebro humano en la era de la innovación* (Joan Lluís Riera, Trad). Planeta.
- Edhlund, B., & McDougall, A. (2019). *NVivo 12 essentials*. Lulu.com. <https://bit.ly/3wXILF5>

- Hervitz, S. S. (2019). *De lo lúdico a la creatividad: un enfoque hexádico y teatral*. Universidad Nacional de Educación. <https://bit.ly/3vwxzbzu>
- Klimenko, O. (2011). Una reflexión en torno al concepto creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(26). <https://bit.ly/3G87oTq>
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mandelbrot, B. B., & Mandelbrot, B. B. (1982). *The fractal geometry of nature* (Vol. 1). WH freeman.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Pérez, Á. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata. <https://bit.ly/3NCN8w3>
- Nachmanovitch, S. (2007). *Free Play: la improvisación en la vida y en el arte*. Paidós.
- Osborn, A. F. (1960). *Imaginación aplicada*. Velflex.
- Rodríguez, M. P. (2008). El currículo fractal. Documento de trabajo curricular, sin publicar.
- Torre, S. de la y Violant, V. (Dir.). (2006). *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Vol. 2. Aljibe.
- Turner, V. (1988). Body, brain, and culture. En Turner, v. & Schechner, R. *The anthropology of Performance* (pp. 185). Paj Publications.
- Universidad Nacional de Educación. (2018). Modelo Pedagógico de la UNAE. Departamento de publicaciones Universidad Nacional de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/3PYkuaK>

Transdisciplinariedad y creatividad: formación del maestro campesino con desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión en la escuela del campo

Transdisciplinarity and creativity: educating a rural teacher for the development of inclusive pedagogical strategies at her rural school

Tamires de Campos Leite

Universidade Federal de Alagoas

tamireslleite@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3880-4560>

Maria Dolores Fortes Alves

Universidade Federal de Alagoas

mdfortes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>

Adalberto Duarte Pereira Filho

Universidade Federal de Alagoas

adalberto.filho@palmeira.ufal.br

<http://orcid.org/0000-0001-5583-6305>

Recibido: 29 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Campos, T., Fortes, M. A. y Duarte, A. (2022). Transdisciplinariedad y creatividad: formación del maestro campesino con desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión en la escuela del campo. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 85-99.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-6.pdf>

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre las acciones y estrategias creativas previstas para el desarrollo del aprendizaje inclusivo en la escuela rural para la valoración de la vida bajo una mirada transdisciplinar y creativa. Esta es una muestra de la disertación de una maestría en educación cuyo enfoque fue la educación continua de una maestra campesina. Con el fin de lograr el objetivo anterior, en este artículo destacaremos la disertación que trata sobre el proceso de formación que se planificó de manera colaborativa, acciones permeadas por la creatividad para la inclusión y el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes campesinos apuntando a la justicia social de la población rural y la valorización de sus conocimientos basados en la agricultura sostenible para el buen vivir. Metodológicamente, esta investigación estuvo influenciada por la investigación-acción existencial de Barbier (2007) y las técnicas utilizadas para la obtención de datos fueron: la observación participante y las sesiones de reflexión. Como resultado, se notó que, al valorar el protagonismo de los campesinos en el proceso de desarrollo de los aprendizajes escolares, independientemente de su condición física, intelectual, lingüística, proporciona que ellos sientan y vivan su educación, sus raíces campesinas en su proyecto siendo parte de la ciudadanía planetaria. Este proceso de autoría y protagonismo en la producción del conocimiento escolar, experimentado por los alumnos, proporciona la construcción de un proyecto de innovación dirigido a responder a la emergencia de los retos locales y globales de nuestra sociedad.

Palabras clave

Creatividad; Transdisciplinariedad; Educación Rural; Inclusión.

Abstract

The goal of this article is to analyse the actions and creative strategies planned in view of promoting inclusive learning at a rural school, adopting a transdisciplinary and creative outlook that values life. This paper is a sample of a Master's thesis in Education in which we studied the continuing education of a rural teacher. In line with our main goal, we will discuss the teacher's training process, in which actions were planned collaboratively and creatively, geared towards inclusive learning, the development of rural students, social justice for rural people and the appreciation of their specific knowledge, with sustainable agriculture as the basis for a good life. The methodology was influenced by Barbier's (2007) existential action research and data were gathered through participant observation and reflective sessions. Results show that regardless of rural students' physical, intellectual, or linguistic abilities, valuing rural their agency and leadership in school learning processes allows them to feel and live their education, and also to incorporate their peasant roots in their project for the future as planetary citizens. As students experience this process of authorship and agency in the production of their school knowledge, it promotes innovative projects aimed at responding to the emergence of local and global challenges in our society.

Keywords

Creativity; Transdisciplinarity; Rural Education; Inclusion.

1. Introducción

Las escuelas rurales y los sujetos cognoscentes presentes en ella necesitan una mirada diferente frente a la complejidad existente, en un intento de superar o minimizar la exclusión que sufren los campesinos, derivada del desamparo histórico que vive la población rural.

En este intento, es importante destacar que los sujetos campesinos no son, como cree el sentido común, “vagos ignorantes” aislados de la “sociedad desarrollada” (entorno urbano). Por el contrario, son poseedores de diferentes tipos de conocimiento que se forman a partir de la relación consigo mismos, con los demás – que forman parte de la comunidad – y con la naturaleza.

Los conocimientos, los saberes y la cultura del campo, que es parte del campesino, necesitan entrar en los espacios escolares, valorando el protagonismo de estos sujetos en la construcción del conocimiento y de sí mismos. Pues, como destaca Morin (2011), el sujeto cognoscente no es un mero reproductor de conocimientos, produce conocimientos y también es producido por él, constituyéndose y transformándose en un movimiento dialéctico. Podemos entender este movimiento dialéctico cuando el mencionado autor destaca que:

[...] la cultura está en los espíritus, vive en los espíritus, que están en la cultura, viven en la cultura. Mi espíritu conoce a través de mi cultura, pero, en cierto sentido, mi cultura conoce a través de mi espíritu (Morin, 2011, p.22).

Al pensar en la propuesta de educación desde/en el campo, es importante destacar que se enfoca en una educación con principios y valores para la formación humana, considerando los saberes y experiencias de los pueblos campesinos, sus relaciones con la comunidad, el medio, la naturaleza, la vida (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Por lo tanto, es necesario rescatar e implementar la propuesta de educación de campo en una perspectiva inclusiva que, según Ribeiro (2013), Arroyo, Caldart y Molina (2011), comprende una educación basada en los saberes, conocimientos, arte, lenguaje, experiencias, cultura de los diferentes pueblos campesinos, y su relación con el medio ambiente, la naturaleza. En otras palabras, es una educación que va más allá de los muros de la escuela, estableciendo una estrecha relación con la comunidad, constituyendo diversos espacios simbólicos llenos de significados y llenos de emociones importantes para la acción formativa del sujeto campesino, a punto de contribuir a que la escuela deje de reproducir y, en consecuencia, de profundizar la relación de exterioridad del sujeto con la naturaleza, basándose en una visión económica, capitalista, basada en la explotación de los cuerpos (seres humanos) y del medio ambiente (recursos naturales), donde aún persiste la exclusión.

Por lo tanto, es necesario pensar en un proyecto educativo innovador, para despertar en la maestra campesina - objeto de la investigación- su creatividad. Esto, con base en el pensamiento complejo que, según Moraes (2015) con base en los estudios de Morin, entiende la creatividad como originada por “procesos dialógicos, recursivos, autoorganizados, emergentes, trascendentes, entre sujeto y objeto” (p.175).

La creatividad relacionada con la transdisciplinariedad o, como destaca Moraes (2015), una creatividad que debe ser entendida “como expresión de un estado de conciencia transdisciplinar” (p. 173), de una fenome-

nología compleja, requiere diferentes lenguajes, diferentes formas de expresión y materialización del conocimiento.

Así, organizamos este artículo presentando brevemente los caminos metodológicos, seguidos del tema de la discusión teórica que está junto con la discusión analítica, porque estamos movilizandolos marcos teóricos para entender y analizar los datos. Y por último tenemos las consideraciones finales.

2. Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo, según Deslaurierse y Kérisit (2014) el enfoque cualitativo permite la articulación entre el investigador, el entorno y el participante, reconociendo a los ciudadanos como fuente de conocimiento rico. Pues, uno de los objetos de investigación de este enfoque comprende en el sentido que adquieren la acción individual traducida en acción colectiva y también la acción en sociedad y los comportamientos de los sujetos cognoscentes (Deslaurierse; Kérisit, 2014).

En lo que se refiere al tipo de investigación, esta investigación fue influenciada por la pesquisa-acción existencial de Barbier (2007) en vista de su relación con los principios de complejidad adoptados en la investigación. Pues, según el citado autor, las características de la pesquisa-acción existencial “son estar lo más dentro posible de los efectos de emergencia y autoorganización de la complejidad del mundo” (Barbier, 2007, p.86).

La investigación-acción existencial de Barbier (2007), tiene características que consideran y están presentes en las emergencias que surgen ante las redes de relaciones que se autoorganizan continuamente debido a la complejidad del mundo.

Por lo tanto, la investigación cualitativa, influida por la investigación de acción existencial, utilizó la observación participante y la sesión reflexiva como técnicas de recogida de datos.

a) Observación participante: la observación participante realizada fue la existencial, que pretende una “apertura a la asociación, a la colaboración y nos orienta hacia una actitud de reciprocidad en la construcción de nuevos caminos interpretativos” (Silva; Catalão, 2010, p.07), requiriendo cercanía y una relación de confianza entre investigador y participante;

b) Sesiones de reflexión: en las sesiones de reflexión se busca articular la práctica pedagógica, las discusiones teóricas (transdisciplinariedad, educación de/en el campo e inclusión permeada por la creatividad con miras a la justicia social y la sostenibilidad), la praxis. Para ello, se realizó un estudio teórico que permitió a la profesora una reflexión sobre su realidad, la de la comunidad, la de los alumnos y la de sus familias, así como sobre su práctica pedagógica, el contexto de la educación escolar del campo y el sistema educativo en su conjunto.

Ante la necesidad, o emergencia en el contexto social/escolar, planificamos de forma colaborativa (investigador, profesor) acciones con el objetivo de Desarrollar escenarios de aprendizajes inclusivos según la trans-

disciplinariedad para potenciar la inclusión en la educación de/en el campo, estimulando la creatividad de la maestra participante en la investigación, que se vio obstaculizada a lo largo de los años según sus informes en las sesiones de reflexión.

En cuanto a las sesiones de reflexión, éstas se realizaron una vez a la semana y se dividieron en dos momentos: dos horas se dedicaron al estudio teórico y metodológico, considerando y valorando el conocimiento de la maestra en torno de la educación del campo, buscando profundizar en las discusiones, pensando en la inclusión y aportando una nueva mirada de transdisciplinariedad, con nuevos conocimientos; y una hora para evaluar, analizar, planificar las acciones permeadas por la creatividad, en lo que funcionó y en lo que no, para posteriormente repensar nuevas acciones en un movimiento en espiral.

El participante en la investigación era una maestra campesina, y las acciones planificadas implicaban a los alumnos de la clase en que la maestra enseña en una escuela rural.

3. La creatividad en el desarrollo de acciones pedagógicas para la inclusión y el aprendizaje de los campesinos: la ética de la reconexión

En el contexto escolar es fundamental que los profesores tengan en su práctica docente, creatividad basada en valores éticos que permitan el desarrollo de proyectos innovadores que logren transformaciones en el ser de los alumnos consigo mismos y en sus relaciones con la sociedad y la naturaleza, es decir, transformaciones a nivel personal, comunitario, educativo, social y ecosistémico.

Así, es importante estimular el potencial creativo en el maestro campesino, este potencial creativo, según Moraes (2015, p.161):

Se manifiesta estableciendo una correspondencia entre el mundo externo del objeto y el mundo interno del sujeto, es decir, entre los distintos niveles de materialidad del objeto y los niveles de comprensión y percepción de los sujetos, incluyendo aquí no sólo los aspectos cognitivos/emocionales, sino también los pensamientos simbólicos, míticos, mágicos, intuitivos, así como la dimensión espiritual.

En este sentido, pensando en la formación del profesorado, se puede considerar fructífera cuando también implica situaciones concretas, las experiencias (relaciones) en la sociedad, que llevan a repensar su actuación profesional. Porque, las experiencias vividas en las diversas relaciones existentes, al entrar en los espacios escolares articulados con la teoría y permeados por la creatividad, proporcionan el movimiento de acción-reflexión-acción, una praxis que resignifica e intensifica el autoconocimiento y el reconocimiento del otro.

Como señala Morin (2000), los profesores en diferentes espacios de aprendizaje, articulando diferentes conocimientos, son capaces de provocar cambios profundos, ya que son una fuerza viva. Por lo tanto, en el desarrollo

de la creatividad, el profesor, en su acto pedagógico, necesita valorar los talentos creativos y estimular el potencial creativo de los alumnos, articulando el dinámico complejo de relaciones que los constituyen: el ser con uno mismo, con la comunidad y con la naturaleza.

Al apuntar al contexto escolar de los campesinos, todas las acciones creativas planificadas y desarrolladas durante el desarrollo de la investigación buscaron incluir los diversos conocimientos que constituyen el ser campesino. En este movimiento se considera el principio de enacción, es decir, las acciones son inseparables de la percepción, evolucionan juntas en los procesos cognitivos y emocionales de cada sujeto cognoscente (Moraes y Valente, 2008).

Por lo tanto, como toda acción creativa a planificar necesita un punto de partida. Luego, inicialmente, se planificó y llevó a cabo una acción dirigida a los padres, de manera colaborativa entre participante e investigador, con el fin de escuchar los informes sobre sus hijos. Se puso de relieve lo que a los niños les gustaba hacer en casa, cómo desarrollaban las actividades dadas por el profesor, teniendo en cuenta las especificidades de la situación de pandemia (período en el que se realizó la investigación), en la que todos estaban en aislamiento social. Este primer momento con los padres consistió en el momento de diálogo que fue importante para acceder a información sobre los alumnos; sus experiencias, sus relaciones familiares y en la sociedad, para pensar estrategias para el desarrollo del aprendizaje de manera inclusiva y creativa.

En el momento del desarrollo de esta primera acción, los padres informaron sobre la presencia de sus hijos en el jardín¹, acompañándolos, observando cómo cuidan y cultivan los alimentos en la tierra, ayudando a llevar agua y separando las semillas cuando era necesario. Según informes de padres, el maestro y también observaciones hechas por el investigador en la comunidad, se observa que la mayoría de los niños prefieren acompañar a sus padres en el jardín en algunos momentos de la semana, porque no les gusta quedarse en casa todos los días. Por lo tanto, las tareas dirigidas por el maestro se respondían principalmente por la noche.

De los diecisiete estudiantes, solo tres no experimentaron el aprendizaje en las actividades en el jardín. Esto se debe a que un estudiante es una persona discapacitada, y vive solo con la madre que se dedica a cuidarlo; los otros dos estudiantes los padres trabajan como ayudantes de albañil.

En la clase de la maestra Semilla Crioula hay dos alumnos con discapacidad, uno vive con su madre y no tiene experiencia de aprendizaje en la agricultura, y el otro es criado por sus abuelos. Según su hermana (que acompaña el proceso escolar de su hermano, ya que sus abuelos son mayores), le encanta ir al campo con su abuelo para hablar y ver la plantación de patatas, cacahuetes, ñames, yuca, piñas, etc. La primera acción de escuchar a los padres permitió al docente (re)pensar y planificar algunas acciones, ante el reto de desarrollar prácticas creativas e inclusivas, con el fin de estimular el interés de los alumnos por desarrollar aprendizajes escolares relacionados con las experiencias, con el objetivo de valorarlos como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Luego, como estrategia para la segunda acción, tomamos como base tres puntos: la necesidad de realizar las actividades a partir de las experiencias de los estudiantes, necesitando saber qué les gusta desde su perspectiva; la falta de acceso a recursos tecnológicos (en este caso, cámara o teléfono móvil) por parte de la mayoría

1 Lugar donde los campesinos trabajan plantando diversos alimentos.

de los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades (debido a la falta de condiciones financieras); muchos padres son analfabetos, o semianalfabetos, pero tienen diversos conocimientos de sus experiencias en el campo, en la relación con la naturaleza.

Teniendo en cuenta los tres puntos destacados anteriormente, la actividad planificada dirigida a los estudiantes (segunda acción), consistió en pedir a los estudiantes que fotografiasen o filmaran lo que solían hacer en casa, permitiendo el acceso a las experiencias de los niños desde sí mismos. Y, debido a la falta de acceso a la cámara de la videocámara, y/ o móvil (de algunos estudiantes), el investigador puso a disposición un dispositivo celular para los estudiantes.

Debido a que era un solo teléfono celular, cada estudiante que no tenía acceso a ningún teléfono celular, tenía la oportunidad de pasar una semana con el teléfono celular². El manejo del dispositivo se enseñó a los padres, para que ellos enseñaran a los niños. Los niños deben tener acceso completo al celular, pues las fotos deben ser grabadas por ellos, por lo que se instruyó a los padres de familia para que dejen que los niños hagan sus propios registros, y que no se preocupen por los posibles daños causados por el manejo incorrecto del dispositivo, pues si ocurriera algo de esta naturaleza, el investigador asumiría toda la responsabilidad.

Los estudiantes grabaron varias imágenes y, a partir de estas imágenes, se desarrollaron las actividades articuladas de las experiencias de los estudiantes, pero también consideramos los contenidos curriculares que articularon estas experiencias, porque el docente necesitaba cumplir con algunas cuestiones burocráticas.

Para acceder a las percepciones de los alumnos, a sus experiencias, utilizamos estrategias con diferentes lenguajes, diferentes formas de expresión. Y, pensar en estas estrategias permitió al profesor desarrollar acciones creativas —que estaban siendo obstaculizadas por el sistema educativo cartesiano, segmentado y centrado sólo en la transmisión de contenidos previamente definidos en el currículo— ante las emergencias que se presentan en el contexto educativo.

Cada semana las actividades se planificaron en base a las imágenes grabadas por los alumnos. Sin embargo, debido a las ansiedades manifestadas por el profesor, participante de esta investigación, en vista de las dificultades para incluir a los estudiantes con discapacidad, en este momento solo presentaremos las actividades planificadas a partir de las imágenes de estudiantes con discapacidad que fueron nombradas en esta investigación de P1 y W2³, y, con base en los informes de los padres, entenderemos cómo se sintieron estos estudiantes al desarrollar estas actividades.

3.1. Acciones pedagógicas para la inclusión: el florecimiento de la creatividad

La primera actividad planificada y desarrollada se llevó a cabo en base a las fotos del Estudiante P1 que vive con sus abuelos y va al jardín con su abuelo. Mientras que la segunda actividad se basó en las fotos del estudiante

2 Una semana porque solo había una reunión semanal con los padres, para entregar las actividades planificadas.

3 Los nombres de los participantes fueron preservados por cuestiones éticas de investigación que involucran a seres humanos.

W1 que vive con su madre y tiene otras experiencias en relaciones familiares y comunitarias, lo que no involucra la agricultura familiar campesina, sino otros conocimientos relacionados con las plantas, los animales y la relación de comunidad campesina.

Al explicar cómo los estudiantes podían desarrollar estas actividades, se instruyó a los padres a contribuir mostrando en la práctica, involucrando su conocimiento del campo.

ACTIVIDAD 1

Al inicio de cada actividad, se colocó el nombre del autor de las imágenes y la región resaltando el nombre de la comunidad.

La actividad prevista consideró las imágenes de la plantación de banano y maní, fotografiadas por el estudiante P1.

Figura 1. Imágenes grabadas por el estudiante P1 utilizadas en la actividad (Banana)



Fuente: Colección del Investigador (2021).

Descripción de las imágenes: imagen de muchos plataneros con árboles en el fondo, cielo de nubes blancas.

A partir de estas imágenes, se les pidió a los estudiantes que buscaran con sus padres y personas de la comunidad (vecinos) las siguientes preguntas: ¿cómo plantar el árbol de plátano? ¿Cuánto tiempo le lleva dar el fruto del plátano? ¿Qué tipos de plátanos tienes en la región? ¿Cómo se vende el plátano en la comunidad? ¿Cuáles son los precios de cada tipo de plátano vendido a los intermediarios (personas que compran los productos en la comunidad a un precio muy por debajo del valor del producto)? ¿Cuáles son los precios de cada tipo de plátano que se vende en la feria de la ciudad?

También se abordaron preguntas relacionadas con los alimentos: ¿Qué tipo de plátano te gusta más? Haz una receta que use plátanos.

Esta actividad se sometió a adaptaciones con el fin de satisfacer las demandas relevantes para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidad, así como de los otros estudiantes de la clase multi-serial (niños

en diferentes años (1º a 5º) y, también con diferentes edades, entre 7 y 13 años). Esto se hizo a partir del uso de estrategias de dibujo e imágenes.

Considerando que cada actividad se entregaba semanalmente, entonces, también elaboramos preguntas que involucraban las imágenes de la plantación de maní y su proceso de cosecha, fotografiadas por P1.

Para los temas relacionados con las imágenes de maní también utilizamos y enviamos, a través de los padres, recursos concretos (tres pequeños paquetes de cacahuets) para estimular el interés de los estudiantes en realizar la actividad y desarrollar su aprendizaje.

Figura 2. Imágenes grabadas por el estudiante P1 utilizado en la actividad (plantación de maní)



Fuente: Colección del investigador (2021)

Descripción de las imágenes: La figura 2 tiene cuatro imágenes juntas, la primera imagen en la parte superior izquierda, presenta la plantación de cacahuets en un suelo negro; la segunda imagen en la parte superior derecha, presenta la planta de cacahuets sacada del suelo, tirada en el suelo con varios cacahuets mezclados con las raíces; la tercera imagen de la parte inferior izquierda, la planta de cacahuete arrancada del suelo, está cerca de un cubo blanco y de los pies de unas personas; y la cuarta imagen de la parte inferior derecha es el cacahuete extraído del suelo y las plantas dentro de un cubo blanco.

A partir de estas imágenes se pidió a los alumnos que identificaran el nombre del alimento visualizado y que explicaran cómo plantan y recogen este alimento o que preguntaran a otra persona si no podían explicarlo.

En esta actividad también enviamos a cada alumno tres pequeños paquetes de cacahuets: un paquete con cacahuets que tienen las características de cuando se recogen del suelo, como se muestra en la imagen; otro paquete con cacahuets sin cáscara, tostados y pelados; y, los cacahuets industrializados. En los paquetes de cacahuets se indica el valor de cada uno.

Los estudiantes tuvieron que destacar, cuál es la diferencia entre los cacahuetes de los tres paquetes, comparar los precios comprobando cuál es el más caro y el más barato y explicar y/o investigar por qué.



Con esta actividad la hermana del estudiante P1 informó que reconoció las imágenes que había grabado y pronto estuvo mostrando la actividad a sus abuelos diciendo que eran sus fotos y, se emocionó mucho al ver su producción en la actividad. Habló del chasquido del día que registró las imágenes y los plataneros del vecino que fotografió.

Sin embargo, la parte de la actividad que más le gustó fue el cacahuete, según los informes de su hermana, P1 nunca había comido cacahuetes tostados, ni los procesados, le pareció un sabor muy diferente y dijo que no era cacahuete. Su preferencia, según ha informado su hermana, sigue siendo el cacahuete natural extraído de la tierra sin ningún tipo de tratamiento.

En las respuestas de las actividades, P1 pudo aprehender fácilmente escuchando y viendo a su abuelo. La dificultad consistió en poner en papel, en sistematizar la información, pero en vista de sus posibilidades logró llevar a cabo la actividad propuesta.

La actividad pensada y propuesta por el docente, en colaboración con el investigador, planteó la necesidad de que el alumno involucre conocimientos de diferentes disciplinas y la reconexión entre ellas, y esto, según Moraes (2015) consiste en una actividad creativa, que busca:

descubrir potencialidades, convergencias, divergencias, en busca de un conocimiento más global, integrado e integral, que involucre los diferentes conocimientos disciplinares disponibles, además del conocimiento derivado de las capas más profundas del ser (Moraes, 2015, p.177).

Así, el alumno se percibía como protagonista en el proceso de construcción del conocimiento y del aprendizaje escolar, a la vez que se sentía incluido en el proceso educativo.

Al explorar la naturaleza creativa, involucrando el contexto de vida de los estudiantes, el profesor permitió al estudiante superar las barreras disciplinarias y posibilitó la construcción de un conocimiento diferenciado, con diferentes lenguajes, diferentes formas de expresión y materialización del conocimiento.

ACTIVIDAD 2

En la actividad se utilizaron las imágenes del alumno W1 destacadas a continuación. En esta actividad también se colocó el nombre del autor de las imágenes y la región destacando el nombre de la comunidad.

Figura 3. Imágenes grabadas por el estudiante W1 utilizadas en la actividad (árboles frutales)



Fuente: Colección del Investigador (2021)

Descripción de las imágenes: La Figura 3 tiene cuatro imágenes juntas, la primera imagen de la parte superior izquierda, presenta una manguera plantada con arbustos alrededor; la segunda imagen son ramas de una jaca, y entre las hojas es posible ver el brillo del sol; la tercera imagen en la parte inferior en el lado izquierdo, es el árbol de la ciruela plantado en una tierra de color rojo; y, la cuarta imagen en la parte inferior del lado derecho es el mauout, centrándose en la parte de las hojas del mauman, detrás del masome tiene la hoja de coco.

Los estudiantes en esta actividad tenían que: escribir el nombre de los árboles y el nombre de los frutos; explicar la importancia de los árboles frutales en su comunidad; observar y escribir los nombres de otros árboles frutales de la comunidad; y, buscar tres árboles frutales de otras regiones del país que no tienen en su comunidad.

Otras imágenes utilizadas en esta actividad fueron de los animales de los estudiantes de W1.

Figura 4. Imágenes grabadas por el alumno W1 utilizadas en la actividad (animales)



Fuente: Colección del Investigador (2021)

Descripción de la imagen: La Figura 10 presenta 2 imágenes juntas, la primera imagen a la izquierda, presenta un gato manchado sentado junto a un palo, detrás de ese palo tiene arbusto; la segunda imagen de la parte en el lado derecho, presenta un pollo con plumas coloreadas en rojo blanco y negro en un campo sin arbusto, frente al gallo hay un gato manchado al lado de un palo y detrás del palo tiene arbusto, en el fondo de la imagen aparece parte de una casa de ladrillo, cerca de la casa tiene cocoteros y plataneros.

Con estas imágenes se sugirió que los estudiantes crearan una historia corta que involucrara a los dos animales, dándoles nombres. Luego, los estudiantes tuvieron que investigar qué animales en la comunidad y de qué alimentarse.

Cuando el estudiante de W1 recibió la actividad, la madre informó que dijo: “Mira a mi gato y mi pollo” y, sonriendo ante las imágenes, continuó: “Tomé, mamá, esta foto. Estaba en el patio”. Según el relato de su madre, le gustó tanto que pasó mucho tiempo mirando cada detalle de la foto que hizo el disco.

Según su madre, tomó la otra actividad y dijo: “Eso fue P1 con la foto del plátano de mi padrino y, esta es la mía”. El estudiante de W1, según los informes de la madre, en todas las actividades, observó las imágenes reconociendo los lugares de la comunidad y cuando no reconoció, le preguntó a su madre.

W1 siempre ha sido muy trabajadora para realizar las actividades y, aunque su madre es analfabeta, siempre busca formas de contribuir al aprendizaje de su hijo pidiendo ayuda al vecino y estando presente en todo momento. La madre también dijo que a W1 le gustaban mucho estas actividades y, para responderlas siempre la llamaba para mirar las plantas, los animales alrededor del lugar, ver el jardín de los vecinos.

Al igual que la actividad 1, la actividad 2 fue diseñada para resaltar el protagonismo del estudiante en el proceso educativo, incluyéndolo, valorando y evidenciando sus relaciones campesinas y el conocimiento derivado de estas relaciones; contigo, con la comunidad y con la naturaleza.

Estas acciones pueden considerarse como nuevas prácticas transdisciplinarias que implican tesis fenomenológica compleja. Tienen una autoorganización emergente y trascendente que se teje en las experiencias de los seres, en las diversas relaciones y en sus conocimientos campesinos.

Según Galvani (2010), Pineau y Bachelart (2005) estas acciones creativas son transdisciplinarias porque están fuera de las instituciones escolares y se multiplican entre caminos no transitados, lo que implica las complejas relaciones de las experiencias de los sujetos. Están impregnados de interferencias sociales, naturales, culturales, imaginarias.

Con el desarrollo de estas acciones, según informes de familiares, los estudiantes se sintieron protagonistas en su proceso de aprendizaje de la educación formal, se sintieron importantes mostrando a sus familias las imágenes que habían fotografiado y estaban en las actividades, además de mostrar mayor interés en desarrollar las actividades, porque estaban interconectadas con sus experiencias cotidianas.

Estas actividades también permitieron a la docente repensar su desempeño profesional, planificando nuevas estrategias que involucren las experiencias de los estudiantes, utilizando la creatividad en este proceso.

En el proceso de planificación, mediación para el desarrollo de la actividad, reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos a partir de sus experiencias, el protagonismo de los alumnos en la construcción, reconstrucción y reformulación de conocimientos y nuevos conocimientos escolares, el docente fue despertando en sí mismo el proceso creativo que fue tolhido a lo largo de sus experiencias. Este despertar también permitió ver la importancia de valorar y estimular la creatividad de los estudiantes para la inclusión.

En este intento, el desarrollo de estas actividades o acciones, permitió al docente, y también a los alumnos, experimentar diferentes momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos momentos vividos, experiencias y sensaciones vividas, para Moraes (2015), son más importantes en la actividad creativa, porque “conduce al encuentro del ser el uno con el otro y con el otro, al desarrollo de la fantasía y el imaginario”, son momentos que proporciona “el sentimiento/pensar/actuar/crear de forma integrada y fluida”.

proporciona “el sentimiento/pensar/actuar/crear de forma integrada y fluida” (p.172). Sin embargo, con respecto a la planificación de estrategias creativas que involucren las experiencias de inclusión de los estudiantes, el maestro expresó incertidumbres con respecto al desarrollo del aprendizaje y el proceso de inclusión de todos los estudiantes, si realmente estaban aprendiendo de manera inclusiva, si se estaban percibiendo a sí mismos en las relaciones de estar contigo, con el otro y la naturaleza. Y, estas incertidumbres pueden ser legítimas, ya que los procesos educativos involucran a sujetos que, a su vez, están en continuo movimiento, aprendiendo, reaprendiendo, transformándose.

En este movimiento de la vida, cada acción pedagógica escapará a la voluntad del maestro, porque estará influenciada por las otras relaciones y conocimientos que cada e-sujeto cognoscente tiene y experimenta, consistiendo así en el principio ecológico de la acción destacado por Morin (2015).

Otro aspecto para analizar es que, con base en los informes de los padres, los niños mostraron animación al ver las fotos grabadas por ellos en las actividades, despertando un mayor interés en su realización, porque involucraban sus experiencias diarias. Este hecho nos muestra el inicio del proceso de autoría de los estudiantes en la construcción del conocimiento escolar.

Sin embargo, incluso en vista del papel protagónico de estos niños en sus actividades, todavía no es posible afirmar que efectivamente hubo inclusión, es decir, que todos los estudiantes aprendieron y realizaron todas las actividades propuestas. Sí, como señala el profesor:

“No estuve con el estudiante, es difícil seguir el proceso de desarrollo y ver sus interacciones e involucramiento con las actividades, sus acciones realizadas. No hay manera de que pueda decir que hubo inclusión. Y los estudiantes están cada uno en su casa, no hubo interacción en el aula. Podemos ver, sí, que hubo un proceso diferenciado de enseñanza-aprendizaje que estimuló a los estudiantes al involucrar su realidad, pero la inclusión aún no sé si la hubo, porque no seguí de cerca, porque no hay manera.”
(Profa. Semilla criolla)

Sin embargo, estas acciones estimularon la creatividad del profesor Semilla Criollo, a través de las demandas e imposiciones de un sistema cuyos conocimientos son segmentos y los sujetos separados de sus relaciones existenciales.

4. Consideraciones finales

Al destacar el conocimiento local de los campesinos en la investigación, consideramos que este conocimiento contribuye al conocimiento global. Así, al valorar el papel de los campesinos en el proceso de desarrollo del aprendizaje escolar, les proporciona sentir y vivir su educación, sus raíces campesinas en su proyecto futuro siendo parte de la ciudadanía planetaria.

Con estas acciones, los estudiantes experimentaron el proceso de autoría y protagonismo en la producción de conocimiento escolar. Realizar este movimiento de investigación es avanzar hacia la construcción de un proyecto de innovación orientado a dar respuesta a las emergencias de los retos locales y globales de nuestra sociedad. Y, esto requiere tiempo, exige un largo viaje que implica un entrenamiento con experiencia de plenitud, que involucra la multidimensionalidad de los sujetos cognoscentes.

Por lo tanto, a pesar de que la profesora participante en la investigación tiene a lo largo del desarrollo de la misma una apertura de transformación del pensamiento que le permitió ser creativa a la hora de idear nuevas estrategias pedagógicas, valorando el conocimiento de los campesinos y la inclusión de los estudiantes, es legítimo cuando manifiesta incertidumbres, porque los procesos educativos involucran a sujetos que, a su vez, están en continuo movimiento, aprendiendo, reaprendiendo, transformándose, en las relaciones, en el movimiento de la vida.

En este movimiento de la vida, cada acción pedagógica escapará a la voluntad del maestro, como lo explica el principio de la ecología de la acción (Morin, 2015), porque estará influenciada por las otras relaciones y conocimientos que cada sujeto cognoscente tiene y experimenta en las diversas relaciones que lo constituyen.

Incluso se notó el estímulo a la creatividad de la docente y sus reflexiones sobre su desempeño profesional, la planificación y desarrollo de acciones enfocadas a la inclusión en la escuela del campo, en el contexto de una pandemia en la que se desarrolló, con aislamiento social, posibilitó mínimamente la exclusión de estudiantes con discapacidad.

Por lo tanto, es esencial desarrollar actividades creativas, estas actividades creativas, según Moraes (2015, p.171-172) “son aquellas que proporcionan una experiencia de plenitud, plenitud, algo en lo que el sujeto está plenamente involucrado en su multidimensionalidad y que requiere una cierta flexibilidad estructural de pensamiento, acción, fluidez cognitiva y espiritual...”.

En este intento, la creatividad precisa está también en los procesos de formación docente, en contextos escolares, en las relaciones entre comunidad y escuela. Con el fin de responder a las emergencias que están presentes y que están surgiendo en el tiempo.

5. Bibliografía

- Arroyo, M. G., Caldart, R. S. y Molina, M. C. (Org.). (2011). *Por uma educação do campo*. Editora Vozes.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Liber Livro Editora.
- Deslaurierse, J. P. y Kérisit, M. (2014). O delineamento de pesquisa qualitativa. Em J. Poupart, *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora Vozes.
- Galvani, P. (2010). Auto-formación mundialogante y exploración de la eco-formación. *Visión Docente Con-Ciencia*, 9(55).
- Moraes, M. C. y Valente, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* Paulus.
- Moraes, M. C. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Papirus.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2011). *O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Sulina.
- Morin, E. (2015). *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Sulina.
- Pineau, G. y Bachalart, D. (2005). Habiter la terre. En G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau y A. Moneyron (Coords). *Habiter la terre - Écoformation terrestre pour une conscience planétaire. L'Harmattan, Collection Écologie & Formation*
- Ribeiro, M. (2013). Desafios postos à Educação do Campo. *Revista HISTEDBR*, 13(50), 150-171. <https://doi.org/10.20396/rhov13i50.8640298>
- da Silva, R. P., y de Souza Sena, I. P. F. (2016). Educação do campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 1(2), 231–254. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p231>

La creatividad como expresión de la subjetividad: alternativas para el trabajo con adolescentes

Creativity as an expression of subjectivity: alternatives for work with adolescents

Geisa Nunes de Souza Mozzer
Universidade Federal de Goiás
geisa_nunes_mozzer@ufg.br
<https://orcid.org/0000-0002-3928-7681>

Recibido: 31 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Nunes, G. (2022). La creatividad como expresión de la subjetividad: alternativas para el trabajo con adolescentes. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 100-117.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-7.pdf>

Resumen

El presente estudio es resultado de una investigación en curso realizada en el Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão do Adolescente, de la Universidad Federal de Goiás - Brasil, tiene como objetivo discutir el concepto de creatividad, además de analizar cómo la expresión de la creatividad se desarrolla en la adolescencia. Así, el trabajo propone reflexionar sobre el proceso de desarrollo de los adolescentes, específicamente en sus conductas creativas. Se busca analizar indicadores de creatividad, así como los elementos subjetivos que subyacen en la acción creativa de los adolescentes. También se pretende analizar los elementos contextuales que interfieren en la expresión de la creatividad de los sujetos. Partiendo de la perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1896-1934) y sus interlocutores, Fernando González Rey (2003, 2004 y 2005) y la concepción de la creatividad como proceso de subjetividad, desarrollada por Albertina Mitjáns Martínez (1997 y 2005). Se advierte que la creatividad no se expresa como un rasgo aislado de la personalidad, sino como resultado de configuraciones subjetivas que se forman a partir de aspectos sociales y emocionales, considerando fundamental el papel del otro en este proceso.

Palabras clave

Creatividad; Adolescente; Subjetividad; Configuraciones Creativas.

Abstract

The present study is the result of an ongoing research carried out at the Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão do Adolescente, at the Federal University of Goiás - Brazil, it aims to discuss the concept of creativity, in addition to analyzing how the expression and manifestation takes place. of creativity in adolescence. The work proposes to reflect on the process of development of adolescents, specifically in their creative behaviors. It seeks to analyze indicators of creativity, as well as the subjective elements that underlie the creative action of adolescents. It is also intended to analyze the contextual elements that interfere in the expression of the subjects' creativity. Starting from the historical-cultural perspective of Vygotsky (1896-1934) and his interlocutors, Fernando González Rey (2003, 2004 and 2005) and the conception of creativity as a process of subjectivity, developed by Mitjáns Martínez (1997 and 2005). It is noticed that creativity is not expressed as an isolated personality trait, but rather as the result of subjective configurations that are formed from social and emotional aspects, considering the role of the other in this process as fundamental.

Keywords

Creativity; Adolescent; Subjectivity; Creative Configurations.

1. Introducción

Al relacionar la expresión y manifestación de la creatividad con la subjetividad del individuo, este artículo discute el concepto de creatividad, su desarrollo y formas de expresión en la adolescencia. Analiza los recursos personales con los que se relaciona la creatividad en este rango del ciclo vital humano, su significado social, así como el significado que el acto creativo puede representar en el proceso de desarrollo y en la necesidad de bienestar del individuo, al mismo tiempo que atraviesa conflictos tanto a nivel físico como a nivel emocional y social.

No estamos hablando aquí de un adolescente abstracto e idealizado, sino de un adolescente real, que vive la mayor parte del tiempo en las calles de una ciudad brasileña de tamaño medio, que estudia en una escuela que no lo entiende, que no lo acepta. Adolescente que participó de un proyecto de Artes Visuales coordinado por el Centro de Estudios, Investigación y Extensión de los Adolescentes (CEPEA/UFG), Órgano Complementario de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás (FE/UFG).

El CEPEA desarrolla actividades multidisciplinares, en las que participan profesores y estudiantes de Pedagogía, Psicología y otras carreras de la Universidad Federal de Goiás/UFG. Tales actividades están de acuerdo con los principios y criterios reconocidos y confirmados en el Estatuto y Reglamento General de la UFG y en consonancia con el proyecto político-pedagógico de la Facultad de Educación, en su política de investigación, docencia y extensión y en su compromiso con la comprensión de los problemas de los adolescentes y sus familias.

Entendiendo la creatividad como un proceso psicológico que no es innato, sino que se constituye en el niño desde edades muy tempranas, nos interesó el hecho de comprender mejor cómo se constituye este fenómeno y con qué procesos inter e intrapsíquicos se relaciona, en esta etapa del ciclo de vida de la persona y, a veces, en condiciones muy adversas.

2. Creatividad: Conceptos generales

Hablar de creatividad no es tarea fácil. A pesar de que el término está muy presente en la literatura científica y cotidiana, no existe una definición única de este concepto. Esto se vuelve más complejo cuando nos ocupamos de la creatividad adolescente, cuando este fenómeno se mezcla mucho con la imitación, la imaginación, la fantasía, la memoria y la inteligencia. Es oportuno recordar que la creatividad ha sido señalada, por el sentido común, como un fenómeno mágico y misterioso, que se desarrolla en los seres humanos independientemente de las circunstancias y del medio en que se insertan. Una concepción que contradice las ideas presentadas en este artículo. Para aclarar al lector sobre este concepto, señalamos algunas definiciones más hegemónicas que presenta la literatura actual, aunque no son las posiciones que adoptamos.

Richard y Runco (2020) entienden la creatividad como un proceso que, para desarrollarse y manifestarse, requiere una combinación especial de habilidades, algunas de las cuales reflejan madurez y experiencia, y otras,

comportamientos que se pueden encontrar desde la primera infancia. Para el autor, el niño puede tener un comportamiento creativo y esto es parte de su espontaneidad y naturaleza. Así, todos tendrían el potencial para ser creativos, pero no todos desarrollan este potencial, ya que no tienen la oportunidad de hacerlo. De esta forma, la creatividad necesitaría ser ejercitada con cierto grado de persistencia y voluntad, con técnicas y estrategias de pensamiento que ayuden en el desarrollo del potencial creativo (Alencar, 2000; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006).

Ellis Paul Torrance (1974) fue pionero en desarrollar una batería de pruebas para medir la fluidez, la flexibilidad y la originalidad, aún en la década de 1930. Este autor entiende la creatividad como un proceso de sensibilidad a los problemas, las deficiencias, las lagunas en el conocimiento y la falta de armonía. Para él, ser creativo significaría ser capaz de identificar dificultades, buscar soluciones formulando hipótesis y, finalmente, comunicar los resultados a los demás.

Neves-Pereira (2004), en su tesis doctoral, analiza las interacciones sociales y las prácticas educativas de los docentes de la primera infancia que podrían estar asociadas a la promoción o inhibición de la creatividad, identificando características de las actividades, realizadas en el cotidiano del aula, y de las interacciones que podrían estar relacionadas con la promoción o inhibición de conductas creativas. El análisis microgenético de las prácticas docentes buscó relacionar las características del contexto y las estrategias de interacción con la promoción o inhibición de las acciones creativas entre los niños. El análisis de las interacciones destacó la importancia de identificar acciones específicas que pueden promover o inhibir la creatividad. El rol docente fue percibido, en su obra, “como una de las herramientas para el desarrollo del potencial creativo en la escuela” (p.220). Así mismo, esta misma autora, define, a partir de la literatura revisada, indicadores de creatividad en la acción del docente que busca analizar, a través de la observación de actividades estructuradas para promover el comportamiento creativo de los niños. Dichos indicadores son: a) cognitivo - fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, competencia para resolver problemas, imaginación combinatoria (p. 72); b) orden personalógico – motivación intrínseca, inconformismo, autoestima, intereses amplios, persistencia, especial habilidad en un área específica, autonomía, curiosidad, apertura a las experiencias, actitudes de riesgo, humor e independencia (p. 78); c) indicadores socioculturales – construcción de situaciones creativas, rol mediador exitoso del docente, naturaleza del proceso de evaluación de los estudiantes, cooperación, valorización de lo no convencional, espacio para el autoconocimiento, entre muchos otros.

Para algunos estudiosos como el español Saturnino De la Torre (2005), la creatividad es considerada la cualidad más específica del ser humano. El hombre es, en su esencia, un ser que crea y eso es lo que nos diferencia de los demás animales. Continúa con sus observaciones: “La creatividad es la decisión de hacer algo personal y valioso para tu propia satisfacción y el beneficio de los demás” (pág. 13). Para él, el ser humano sólo alcanza la autorrealización cuando desarrolla al máximo su potencial creativo. Y este desarrollo tiene mucho que ver con una decisión personal, principalmente en el grado de implicación y entusiasmo. Así, el autor entiende que la creatividad tiene un significado personal que, en condiciones adversas, puede significar una mirada diferente a la situación. De La Torre (2012) no descalifica, sin embargo, el significado social y científico de la creatividad.

En este contexto, De la Torre (2005) menciona cuatro estados o tipos de creatividad. El primero de ellos sería la creatividad filogenética, entendida como la potencialidad de la especie humana. Este tipo estaría presente en

todo ser humano. Otro tipo sería la creatividad potencial que se presenta como una posibilidad personal para generar nuevas ideas. Esta posibilidad se aplica tanto a niños como a adultos. Es probable que este potencial se desarrolle a través de la estimulación creativa.

A pessoa – e não a espécie, como acontecia na criatividade filogenética- é a portadora do potencial capaz de transformar o meio. As diferenças que existem na manifestação criativa podem ser explicadas, então pelo desenvolvimento do potencial pessoal para interagir com o meio (De La Torre, 2005, p.95).¹

El tercer tipo de creatividad señalado por el autor es la creatividad cinética que deja la potencia y pasa al acto. Es decir, la persona no solo debe pensar en nuevas ideas sino expresar estas ideas en forma de actitudes. El cuarto tipo, la creatividad fática, potencia la expresión o resultado de la comunicación. A través de esta actitud, el individuo se asegura de que está siendo suficientemente comprendido.

Se puede observar, entonces, que De la Torre (2012) sigue el mismo razonamiento que Runco (2007) sobre la génesis u origen de la creatividad cuando entiende que el entorno en el que se inserta la persona influye en su nivel de creatividad, pero no lo produce. La creatividad se considera una habilidad heredada de la especie humana. Para estos autores, el individuo hereda un potencial creativo desde su nacimiento, cuyo nivel de desarrollo variará en función de las interacciones que experimenten los individuos en sus diferentes contextos. Lo que varía entonces es el nivel de creatividad, pero el origen estaría en la filogénesis humana.

La idea de que la creatividad es una característica inherente a la naturaleza humana y, por tanto, heredada de la especie, sigue estando muy presente en la literatura científica y especialmente en el sentido común, con la concepción del don y los talentos innatos dados por el Creador o por la Naturaleza. Sin embargo, este pensamiento no es, a nuestro juicio, un pensamiento coherente con los estudios que hemos realizado sobre el desarrollo y expresión de la creatividad en niños y adolescentes (Mozzer y Borges, 2008, Mozzer, 2012). Por ello, presentamos aquí una visión de la creatividad que entiende que el niño no nace creativo, sino que esta característica se desarrolla a partir de las interacciones que establece con el contexto social. Este contexto involucra no solo las actividades desarrolladas por los sujetos, sino las comunicaciones que se establecen en estas actividades, además de las experiencias emocionales involucradas en estas relaciones.

Al tratar el tema de la potencialidad presente, no sólo en el sentido común, sino también en la literatura especializada, Albertina Mitjáns (2004) afirma que la idea de que el niño nace creativo y que es el ambiente el que lo inhibe o lo estimula no corresponden a la concepción histórico-cultural.

Sobre este tema dice:

o enfoque histórico-cultural, como já vimos, quebrou esta concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual o individuo nasce, mas sim como uma ca-

1 La persona —y no la especie, como sucedía en la creatividad filogenética— es la portadora del potencial capaz de transformar el entorno. Las diferencias que existen en la manifestación creativa pueden explicarse, entonces, por el desarrollo del potencial personal para interactuar con el entorno (De La Torre, 2005, p. 95).

racterística ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta (Mitjães, 2004 p.85).²

Por tanto, la primera diferencia que queremos resaltar en la concepción teórica de esta investigadora cubana radicada en Brasil es que la creatividad no es una potencialidad con la que se nace, sino un complejo proceso de subjetividad humana que se constituye a partir de los espacios sociales de la vida del sujeto. De esta forma, la persona puede o no desarrollar recursos psicológicos que le permitan actuar creativamente en determinados contextos sociales.

Mitjães (1997) entiende que la creatividad está presente en la mayoría de las personas. Sin embargo, este proceso humano se constituye en la relación histórica que el individuo establece con su contexto social. Histórico no sólo en el sentido de la historia pasada del sujeto (ontogénesis), sino más bien referido a la naturaleza de los procesos psicológicos humanos que se constituyen en un contexto cultural específico. Así, la autora define la creatividad como la producción de algo nuevo (al menos para quien lo crea) que debe tener algún grado de valor personal, además de satisfacer las exigencias de una determinada situación social. Así, entiende la creatividad como un proceso de subjetividad complejo y plurideterminado. En palabras de la autora:

criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico (Mitjães, 1997 p.54).³

Por tanto, podemos decir que la persona que es capaz de ver lo que los demás no ven, utilizando recursos personológicos para saber ver y hacer visible su pensamiento; de pensar algo en lo que nadie está pensando, lo que implica el flujo de ideas, nuevas combinaciones, contemplar otros ángulos del problema, buscar alternativas y caminos diferentes, ver “la otra cara de la moneda”, recorrer otros mundos y, finalmente, despertar el espíritu de equipo y la colaboración no son características que nacen con ellos, sino que se desarrollan a través de las relaciones que se establecen con ellos mismo y con otras personas de la misma especie en un determinado espacio social.

3. Desarrollo desde una perspectiva histórico-cultural

La perspectiva histórico-cultural del desarrollo pone en primer plano el significado de lo social en la constitución humana, descartando la posibilidad de que esta humanización suceda fuera de este contexto. Para Vigotski (1995) la naturaleza psíquica del hombre representa el conjunto de sus relaciones sociales convertidas en funciones psi-

-
- 2 El enfoque histórico-cultural, como hemos visto, rompió esta concepción de lo específicamente humano psicológico como inherente a una naturaleza humana universal, lo que implica que la creatividad no puede ser vista como una potencialidad psicológica con la que nace el individuo, sino como un ser específicamente humano. característica o proceso que se constituye en las condiciones culturales, sociales e históricas de vida de una sociedad concreta. (Mitjães Martínez, 2004 p.85)
 - 3 La creatividad es el proceso de descubrir o producir algo nuevo que satisfaga los requerimientos de una determinada situación social, proceso que, además, tiene un carácter personológico (Mitjães Martínez, 1997 p.54)

cológicas que lo diferencian cualitativamente de los demás animales. Esto quiere decir que toda la adaptación del ser humano, desde sus primeros días de vida, pasa por la vía social, es decir, por las personas que le rodean.

Así, el camino que va del mundo al adolescente y del adolescente al mundo pasa por las personas que le rodean. Este camino está constituido principalmente por medios de comunicación, significados y sentidos subjetivos producidos en estas relaciones. Es en este sentido que, para Vigotski (1995), el lenguaje, mediado por signos, regula y constituye la psique humana. El individuo, entonces, es un sujeto del lenguaje constituido a través de la comunicación con otros. Así, el individuo se constituye y, al mismo tiempo, participa en el proceso de constitución del otro.

En este contexto, el concepto de desarrollo, a la luz de la teoría histórico-cultural de Vigotski (1987), se presenta como un proceso complejo que no se limita a cambios cuantitativos y cronológicos en el proceso de su desarrollo. De esta manera, el autor entiende el desarrollo:

como um processo dialético complexo, que se caracteriza pela periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das distintas funções, pelas metamorfoses e transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo complicado entrecruzamento dos processos de evolução e involução, pela entrelaçada relação entre os fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação das dificuldades e adaptação (Vigostki, 1987, p. 151).⁴

Vigotski (1987) continúa sus reflexiones haciendo un paralelismo entre la conciencia ingenua, que reconoce el desarrollo histórico, pero siguiendo una línea recta y entiende el salto (cambio) como una ruptura, una catástrofe o una interrupción; y la conciencia científica que considera la evolución y la involución como formas de desarrollo mutuamente entrelazadas que se presuponen mutuamente. Los cambios son vistos como un cierto punto de desarrollo considerado en su totalidad.

4. La teoría histórico-cultural de la subjetividad

Fernando Luis González (1949-2019), psicólogo cubano, posgraduado en Moscú desde mediados de la década de 1980, estudió la subjetividad humana desde una perspectiva histórico-cultural. Según González (2004), las teorías del desarrollo, desde los psicoanalistas hasta los cognitivistas, en general, “ignoran al sujeto en desarrollo, así como a los diferentes contextos sociales y culturales en los que se desarrolla”. (p. 2). Para él, incluso las investigaciones de Vigotski, que marcan el aspecto cultural, priorizan la mediación de signos e instrumentos culturales en el desarrollo de las funciones psíquicas, que producen un espacio semiótico en la relación del

4 Como un proceso dialético complejo, caracterizado por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de diferentes funciones, por las metamorfosis y transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por la complicada intersección de los procesos de evolución e involución, por la relación entrelazada entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de dificultades y adaptación (Vigostki, 1987, p. 151).

sujeto con el medio. Este aspecto incluso se evidenció en nuestra propia investigación en la década de 1990 (Maluf & Mozzer, 2000). Este hecho, a juicio de González (2004), reduce estos estudios al aspecto cognitivo y “...no consigue desarrollar una concepción del otro como sujeto complejo que aparece asociado a un posicionamiento afectivo en las relaciones”, un hecho que “lleva a Vigotski a considerar al otro en una perspectiva instrumental más que relacional” (p. 5).

El concepto de subjetividad, presentado por González (2004), busca aprehender la complejidad dialéctica del psiquismo humano. Estas reflexiones críticas sobre la perspectiva histórico-cultural de Vigotski, así como sobre otros ejes de producciones teóricas derivadas de ella, forman, según Mitjás (2004), elementos fundamentales en la constitución de una cosmovisión del psiquismo que podemos considerar una teoría de la subjetividad en la perspectiva histórico-cultural. Para González (1999) la subjetividad es entendida como una realidad del ser humano; como un sistema de significados y sentidos constituido en las relaciones que el sujeto, en las más variadas etapas de desarrollo, establece en su contexto social. No un sujeto abstracto, sino un sujeto histórico temporal que tiene voluntad y actúa conscientemente. En palabras del autor,

subjetividade é a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (González,1999, p.108).⁵

Es también en González Rey (2002) donde se encuentra el concepto:

A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. (González, 2002 p. 37)⁶

Y, en una elaboración más reciente del concepto, González (2005), afirma que la subjetividad es “un sistema complejo capaz de expresar a través de los sentidos subjetivos la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que contribuyen a su formación” (p. 19).

Según González y Mitjás (1989), la subjetividad tiene diferentes formas de expresión y organización. Formas más simples y menos elaboradas o formas más complejas, más sistémicas y orgánicas, como la subjetividad que se manifiesta en los proyectos profesionales de una persona. Esto significa que la subjetividad no es ni homogénea ni lineal. En otras palabras, la subjetividad, entendida a la luz de esta teoría, tiene formas muy complejas y diferentes de expresarse y no se caracteriza por estructuras internas invariables que permitan construcciones universales sobre la naturaleza humana. Pero es flexible, versátil y compleja, lo que le permite al hombre ser capaz de generar procesos que modifican su modo de vida, lo que a su vez permite la reconstitución

5 La subjetividad es la organización de procesos de sentido y significación que aparecen y se organizan de diferentes maneras y en diferentes niveles en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que actúa el sujeto (González Rey, 1999, p. 108).

6 La subjetividad es un sistema complejo de significados subjetivos y significados producidos en la vida cultural humana, y se define ontológicamente como diferente de los sociales, biológicos, ecológicos y de cualquier otro tipo, relacionados entre sí en el complejo proceso de su desarrollo (González Rey 2002 p. 37).

de la subjetividad, tanto a nivel social como individual (González, 2002). En este sentido, el autor entiende la subjetividad como procedimental, plurideterminada, contradictoria, en constante movimiento y que juega un papel esencial en las distintas elecciones del sujeto.

Otro aspecto que me parece interesante señalar es que, para González y Mitjáns (1989), no podemos decir que todo lo que conforma el psiquismo del sujeto forma parte de la subjetividad, ya que existen procesos psicológicos simples que no forman parte de las configuraciones subjetivas. La subjetividad es singular, única, compleja y sistémica, compuesta por diferentes formaciones psicológicas, articuladas entre sí, cuyo contenido y expresión funcional se manifiestan al mismo tiempo, pero de diferentes formas, teniendo distintos significados psicológicos. Tales significados se generan según el subsistema o configuración psicológica del que forman parte y se manifiestan en la forma en que el sujeto ve el mundo, piensa la realidad y actúa sobre ella (González, 2005).

Así, lo subjetivo no se constituye sólo por lo que diferencia a un sujeto de otro, ni, como ya se dijo, se confunde con todos los procesos psíquicos del sujeto. La subjetividad es cualitativamente diferente de lo biológico y lo social, aunque ambos constituyen condiciones para su existencia (Mitjáns, 2005). Presento el siguiente ejemplo a modo ilustrativo: una operación matemática automatizada es parte del aparato psicológico porque involucra funciones psíquicas, como la memoria, la inteligencia, la atención voluntaria, entre otros procesos, pero no es parte de la subjetividad tal como la concibe González Rey. Así, todo lo que se relaciona con estas funciones específicamente humanas forma parte del psiquismo de la persona. Sin embargo, la subjetividad es una forma de expresión psíquica compleja y específicamente humana. Según Mitjáns Martínez (2005), en su interpretación de la teoría de la subjetividad de González:

uma das principais confusões, derivada da utilização da categoria subjetividade no senso comum, é a sua utilização como sinônimo do psicológico, o que faz com que se perca, no meu ponto de vista, seu valor heurístico para a compreensão das formas qualitativamente diferentes em que o psicológico aparece no homem, diferentemente de outras espécies no mundo animal (Mitjáns Martínez, 2005, p.15).⁷

Continúa su razonamiento afirmando:

A teoria de González Rey foge de toda tentativa reducionista no sentido de que defende o caráter ontológico da subjetividade como forma qualitativa de existência do real irreduzível a outros níveis do real, como o biológico e o social. Mesmo que o biológico e o social constituem condições para a existência da subjetividade, esta, na sua especificidade qualitativa, não é redutível a nenhum desses níveis, e suas formas de organização e funcionamento têm uma qualidade diferenciada que não possibilita que a compreensão dos fenômenos dessas ordens seja suficiente para seu conhecimento (Mitjáns Martínez, 2005, p.21).⁸

7 Una de las principales confusiones, derivada del uso de la categoría subjetividad en el sentido común, es su uso como sinónimo de lo psicológico, lo que le hace perder, desde mi punto de vista, su valor heurístico para la comprensión de las formas cualitativamente diferentes en el que lo psicológico aparece en el hombre, a diferencia de otras especies del mundo animal (Mitjáns Martínez, 2005, p. 15).

8 La teoría de González Rey escapa a todo intento reducionista en el sentido de que defiende el carácter ontológico de la subjetividad como forma cualitativa de existencia de lo real irreducible a otros niveles de lo real, como el biológico y el social. Si bien lo biológico y lo social constituyen condiciones para la existencia de la subjetividad, ésta, en su especificidad cualitativa, no es reducible a ninguno de estos niveles, y sus formas de organización y funcionamiento tienen una cualidad diferenciada que no permite la comprensión de la subjetividad. fenómenos de estos órdenes es suficiente para su conocimiento (Mitjáns Martínez, 2005, p. 21).

La teoría histórico-cultural de la subjetividad tiene, por tanto, implicaciones para la construcción del conocimiento psicológico contemporáneo, pues rompe con la representación del psiquismo como un proceso natural y como un conjunto de entidades estáticas individuales y universales.

En este punto, el lector se estará preguntando por qué traigo este concepto de desarrollo y subjetividad cuando me propongo hablar de la expresión y manifestación de la creatividad en una situación específica, como por ejemplo, los adolescentes atendidos en el Centro de Estudios, Investigación y Extensión Adolescente (CEPEA) de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás/UFG.

Primero, cuando se trata de la creatividad, entendemos que esta característica no se desarrolla naturalmente, como ya se explicó, ni se manifiesta o expresa si no se dan las condiciones para esta expresión. La pregunta ahora es: ¿cuáles serían estas condiciones ideales? ¿Podrían las condiciones, por un lado, completamente desfavorables, ser interesantes y promover la expresión y manifestación de la creatividad? Para responder a estas preguntas, presentamos un concepto poco discutido en la teoría histórico-cultural de Vigotski, pero que creemos clarificador en este momento. Una vez que entendemos que, cuando hablamos de desarrollo, estamos hablando de un ser en constante movimiento, entendiendo que el adolescente no está listo, sino en el proceso de constitución de funciones, concepciones, ideas, afectos y de su subjetividad que se lleva a cabo en un contexto específico. En este caso, un contexto adverso de conflictos y crisis familiares. ¿Cómo hacer de este contexto un entorno propicio para la construcción de algo nuevo y de valor social?

5. El concepto de situación social del desarrollo

Lidia Bozhovich (1908-1981) trabajó con Vigotski, en Rusia, hasta sus últimos días y desarrolló una psicología de la personalidad basada en la periodización del desarrollo humano, abarcando la motivación y la emoción, desde la niñez, pasando por la adolescencia, hasta la edad adulta. Esta autora estudió las particularidades psicológicas individuales de cada etapa del desarrollo que están directamente relacionadas con las condiciones de vida, las actividades y el lugar que ocupa el sujeto en las relaciones sociales que establece.

Para explicar la relación que tiene la cultura con el desarrollo de la personalidad humana, Bozhovich (1976) analiza el concepto, presentado por Vigotski, en una conferencia dada a estudiantes de medicina en la Universidad de Moscú en 1934, de la “situación social del desarrollo” (p. 115). La autora explica que no hay una edad exacta para estipular etapas de desarrollo, pero se puede hablar de características generales de cada etapa. Estas características pueden explicarse como propias de una determinada fase y por peculiaridades de una estructura integral de la personalidad del joven.

De esta forma, cada una de las edades escolares, primaria, media y superior, se diferencia una de la otra por la estructura cualitativamente peculiar de sus particularidades, y el paso de una a otra no representa un proceso evolutivo sino un salto dialéctico hacia una nueva cualidad.” (Bozhovich, 1976 p.116).

Al tratar sobre el desarrollo infantil en la primera infancia, Bozhovich (1976) afirma que los estudios científicos sobre esta fase enfatizan, la mayoría de las veces, las principales necesidades biológicas del niño, su interrelación con su madre y su papel en la formación de su psiquis. En el contexto escolar se suelen abordar problemas de enseñanza y adquisición del lenguaje, formación de conceptos, hábitos, destrezas y costumbres, es decir, problemas relacionados con su adaptación escolar. Los estudios sobre el desarrollo psíquico de los niños pequeños se dividirían entonces.

Sobre esta cuestión Vigotski funda la idea de que, en cada etapa del desarrollo psíquico del ser humano, no sólo actúan peculiaridades de las funciones y procesos psíquicos específicos, sino también una combinación particular de estos procesos. En otras palabras, en el tránsito de una etapa a otra, no sólo las funciones psíquicas específicas, como las adquisiciones cognitivas, el pensamiento lógico, la memoria, etc., crecen y cambian cualitativamente, sino también las correlaciones que estas funciones tienen entre sí. Según él, las diferentes funciones psíquicas crecen y se desarrollan de manera irregular. Es como si todas las demás funciones actuaran sobre el crecimiento de una función particular, en una combinación particular, y a través de ella. Este proceso condiciona la peculiaridad de la estructura de la conciencia en cada etapa de su desarrollo. Aquí hay un ejemplo para ilustrar el problema:

En la edad temprana, según Vigotsky, resulta característico el desarrollo dominante de la percepción. Todos los otros procesos y funciones psíquicos, la memoria, la atención, el pensamiento, las emociones, etc, se realizan a través de la percepción.” (Bozhovich 1976, p. 121).

Según el punto de vista de Vigotski, la diferencia entre un bebé y un niño hasta los siete años corresponde al papel de la memoria como medio de acumulación de experiencia personal, intensamente adquirida durante este período. A esta edad, todas las funciones psíquicas, sus peculiaridades y su desarrollo están ligadas a este hecho. Ya en la edad escolar, la memoria comienza a distinguirse, cuando comienza a formar una conexión y sobre la base del pensamiento mismo, comienza a adquirir un carácter lógico. Así, mientras que para el niño pequeño pensar significa recordar, para el adolescente recordar significa pensar.

Así, cada período se caracteriza por una estructuración de la conciencia como un todo, es decir, por una estructura especial de conexiones de conciencia y relaciones interfuncionales, lo que, a su vez, condiciona el carácter y el papel especial de cada función psíquica que influye en la estructura de la conciencia. Así, Vigotski dio un salto en los estudios del desarrollo psíquico humano, no sólo al explicar su lógica interna, sino también al comprender la singular relación de este desarrollo con el contexto histórico-cultural. Esto explicaría el hecho de que personas que fueron criadas en las mismas condiciones sociales tengan particularidades muy diferentes.

Entonces, para comprender el papel del contexto social en el desarrollo humano, es necesario enfocarse en él, no de manera absoluta, sino de manera relativa e histórica. Vigotski (1932/1987) decía que el ambiente no debe ser estudiado como una situación actual de desarrollo que, por la fuerza contenida en esta situación, determina por sí mismo el desarrollo del joven. Pero, estas influencias del entorno también dependen de las propiedades psicológicas del individuo, formadas previamente. Vigotski consideró esta posición no sólo para explicar la aparición de peculiaridades individuales en el desarrollo de la persona, sino también para descubrir las peculiaridades de cada etapa.

Cualquier elemento del medio, decía, influye en el niño de distinta forma, en dependencia de la etapa de desarrollo en que se encuentre el propio niño. (...) incluso en los casos en que las influencias del medio sean invariables por su contenido objetivo, influyen en el niño de distinta forma, debido a los cambios que tienen lugar en el propio niño. (Ibid.p. 122).

Así, para comprender la influencia del entorno en la formación de las particularidades psicológicas del individuo según su edad, es necesario tener en cuenta no sólo los cambios que se han producido en el entorno, sino también los cambios que han tenido lugar en el propio individuo, lo que, a su vez, condiciona el carácter de la influencia del entorno sobre su posterior desarrollo psíquico.

En este contexto, Vigotski introduce el concepto de “situación social de desarrollo”, que es:

aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (Bozhovich, 1976 p.123.)

6. Las vivencias

Con base en las observaciones presentadas, Bozhovich (1976) trabaja sobre el concepto de experiencia, entendiéndola como la relación afectiva de la persona con el contexto. Vigotski no profundizó sus estudios sobre las experiencias, pero, según él, para comprender cómo el ambiente interfiere en el desarrollo y cómo determina su curso, es necesario comprender el carácter de las experiencias del individuo, es decir, el carácter de la relación que establece con el contexto social. Al hablar de estado afectivo, Vigotski tiene en cuenta no sólo una emoción intensa, provocada por una influencia externa muy fuerte, sino también experiencias emocionales prolongadas y profundas, directamente relacionadas con las necesidades, motivos y aspiraciones que son de vital importancia para el sujeto.

Bozhovich fue más allá que Vigotski, entendiendo que el carácter de las experiencias debe definir el carácter y estado de las necesidades presentes en el sujeto y, evidentemente, cuanto más esenciales son las necesidades, más fuertes y profundas son las experiencias. En otras palabras, detrás de las experiencias está el mundo de las necesidades de la persona, sus aspiraciones, sus deseos y propósitos, en su complejo entramado y en su correlación con las posibilidades de satisfacción de estos deseos. Así, todo este sistema de vínculos, que no es simple, todo este mundo de necesidades y aspiraciones adolescentes debe ser dilucidado y descifrado para comprender la influencia de las condiciones externas en su desarrollo.

Resumiendo, las observaciones presentadas, diríamos que el carácter de las experiencias dependerá, en primer lugar, de las necesidades o combinación de necesidades que dicha experiencia refleje y, en segundo lugar, del grado de satisfacción de estas necesidades. Así, la experiencia refleja el estado de satisfacción del sujeto en sus

relaciones con el contexto social. En otras palabras, a partir de las experiencias podemos desentrañar la complejidad de las condiciones internas y externas que determinan la formación de la personalidad humana. Así, la experiencia cumple una función sumamente importante, que es la de informar la naturaleza de la relación que el sujeto está estableciendo con el medio y orientar su conducta.

Frente a esto, afirmamos que, en la concepción vigotskiana, la cultura, como proceso histórico, está íntimamente ligada al individuo, interfiriendo directamente en su desarrollo físico y psíquico. Así, no podemos comprender al adolescente fuera de sus relaciones con la sociedad en la que vive y desconectado de sus interacciones con los sujetos y con la cultura del grupo social en el que está y ha estado inserto. Estas relaciones constituyen su subjetividad, su forma de sentir, pensar y actuar sobre el mundo. También agregamos que el tema no se desarrolla completamente sin el apoyo de otros. Si la relación con el otro impulsa y produce desarrollo, entonces este otro tiene un papel esencial en la construcción de las funciones psíquicas.

7. La situación social del desarrollo y la creatividad

Los estudios sobre la creatividad aún se dividen entre dos concepciones psicológicas que siguen básicamente dos direcciones: la concepción innata y la concepción ambientalista de la psicología (Davis y Oliveira, 1994).

En la concepción innatista, la creatividad sería una característica del ser humano existente desde su nacimiento, una característica filogenética, heredada de la especie humana. Para desarrollarla bastaría proporcionar a los niños unas condiciones de bienestar en las que ellos mismos desarrollarían esta habilidad propia de su naturaleza humana. Es importante no olvidarse que la creatividad alguna vez fue vista como un regalo dado por Dios a unos pocos privilegiados. La llamada predestinación, también en este dominio, es un término que tiene su razón de ser, ya que el innatismo aún es ampliamente defendido no sólo en teología, sino también cuando se trata de procesos psíquicos más complejos.

En este sentido, la creatividad sería una herencia de la especie o un don de la naturaleza o del Creador y nada se puede hacer una vez que una determinada persona no ha sido agraciada con tales talentos. Las teorías del Crecimiento Natural y las Teorías del Don, tan difundidas en Brasil en la década de 1960, vinieron a legitimar esta idea y dar una coloración científica a tal pensamiento (Bigge, 1977). Sin embargo, el concepto de creatividad ha sufrido, a lo largo de los años, varias mutaciones inherentes al desarrollo del concepto.

Por otro lado, a la luz de la concepción ambientalista, la mente es estudiada como reactiva, neutra y receptiva. El organismo se considera reactivo y aprende un cambio en el comportamiento, que se produce a través de la estimulación. La creatividad, en esta perspectiva, sería entendida como una habilidad a desarrollar después del nacimiento, a través de una acumulación de información y estimulación sensorial, recibida por el niño durante su desarrollo. Así, si el niño no se convirtió en un adulto creativo, fue porque no se le brindaron las condiciones ambientales ideales y estimulantes, así como la información suficiente para su desarrollo.

La idea de situación social del desarrollo, inaugurada en la década de 1930 por Vigotski y ya explicada en este artículo, supera las dos concepciones dicotómicas de la creatividad (innatista y ambientalista), entendiendo al otro (contexto social) no sólo como inhibidor o facilitador de la expresión y manifestación de la creatividad, sino como constituyente de la subjetividad y la creatividad en el momento de su propia expresión.

De esta forma, contrariamente a la creencia de que la creatividad sería un privilegio de unos pocos, seleccionados por la cultura, o un “don divino”, para Vigotski (1930-1990) la creatividad no es rara y está presente siempre que la imaginación humana se combina, cambia y crea algo nuevo. Vigotski, a principios del siglo pasado, inauguró un nuevo enfoque de la creatividad, entendiéndola no como una cualidad natural del ser humano, sino como resultado de la interacción entre el individuo y el contexto social.

8. La creatividad y la salud de las personas

En la actualidad, la creatividad ha sido una preocupación no sólo por su importancia social, sino también por lo que significa para el desarrollo y bienestar de los individuos. Ya hemos explicado que la creatividad humana es un proceso complejo y multideterminado en el que intervienen recursos de la personalidad, necesidades y síntesis motivacionales. Mitjans (2007) llama a este fenómeno humano un proceso complejo de la subjetividad humana. Y explica que:

na possibilidade de criar algo novo e valioso está implicada, entre outros fatores, uma configuração de processos subjetivos, tanto da subjetividade individual como da subjetividade social, que, a meu ver, constitui a essência da criatividade (Mitjans, 1997 p. 54)⁹.

Mitjans (1997) ha defendido, en sus estudios sobre la creatividad, su carácter único e individual, entendiendo que en la base de la expresión creativa se encuentran elementos de la personalidad del sujeto que se conjugan y expresan individualmente, aunque algunos de estos elementos de la subjetividad del sujeto se han asociado a la expresión creativa, tales como motivación e implicación con la tarea, diversas habilidades cognitivas, adecuada autoevaluación, seguridad, flexibilidad, audacia, entre otras características. Elementos que nunca aparecen de forma aislada y solitaria en la persona, sino combinados con otros recursos personalológicos y elementos de comunicación y del contexto en el que se inserta el sujeto.

La autora prosigue su razonamiento afirmando que el sujeto es creativo precisamente en aquellas áreas donde se concentran sus principales necesidades, las cuales constituyen formaciones motivacionales, ya que integran no uno, sino un conjunto de motivos y necesidades del sujeto. Mitjans Martínez (1997) señala dos formaciones motivacionales que se encuentran estrechamente asociadas con la creatividad: las intenciones profesionales

9 La posibilidad de crear algo nuevo y valioso implica, entre otros factores, una configuración de procesos subjetivos, tanto de la subjetividad individual como de la subjetividad social, que, a mi modo de ver, constituye la esencia de la creatividad (Mitjans Martínez, 1997 p. 54)

y la autoevaluación. En un estudio con 27 adolescentes, la autora concluye que los sujetos con expectativas positivas, en relación con ellos mismos y con sus estudios, son alumnos con mayor rendimiento intelectual y potencial creativo entre alto y moderado.

Las investigaciones con adolescentes también muestran que la creatividad está relacionada con la autoestima, pues para hacer pública la realización personal es necesario tener confianza en sí mismo. Así, estos estudios han demostrado que el joven libremente creativo tiene, en la mayoría de los casos, altos niveles de confianza en sí mismo, madurez emocional, serenidad e independencia. Esta independencia estaría relacionada con otros elementos funcionales de la personalidad que intervienen con la creatividad, como la autonomía, el inconformismo, la falta de convencionalismo, la autodeterminación (capacidad del sujeto para actuar en función de fines y fines propios), entre otros.

Son estos elementos los que llaman particularmente nuestra atención cuando se trata de adolescentes atendidos por el CEPEA/UFG, ya que contienen, de una u otra forma, inconformismo, cierto grado de autonomía e independencia y falta de convencionalismo, elementos que los investigadores cubanos presentan como importantes en la configuración creativa del sujeto. Por tanto, si se dan las condiciones y posibilidades de expresión adecuadas, ¿Estos adolescentes no se sentirán cómodos para producir algo que tenga cierto valor? ¿Estos momentos y circunstancias adversas en la vida de estos sujetos no pueden generar posibilidades para crear promoviendo transformaciones significativas?

Cuando Mitjans (2007) plantea que la creatividad está asociada a configuraciones de personalidad, se refiere a procesos psicológicos que no son innatos ni naturales en el ser humano, sino que se constituyen a partir de lo social. El contexto, entonces, está presente como constituyente de los procesos que involucran el acto de crear y no como un elemento superpuesto, a pesar de ser cualitativamente diferente.

En este punto, es necesario tomar la categoría “sujeto” desarrollada por González (2003) cuando se refiere a un sujeto concreto, portador de personalidad, consciente, que tiene voluntad y toma decisiones, construye representaciones de la realidad y experimenta emociones en su proceso interactivo de desarrollo. Procesos de interacción que se dan en función de los recursos personalológicos ya construidos y los que se constituirán en la propia situación social en que se desarrollen dichos recursos.

Si bien no pueden tomarse como universales, Mitjans (1997) define algunas barreras sociales que pueden inhibir el desarrollo de los recursos subjetivos que pueden subyacer a la creatividad, promoviendo así lo que la autora llama un circuito negativo. En este circuito, la persona cree que no es creativa, por lo tanto, no expone sus ideas en público. Como resultado, otras personas no la ven como creativa, y cuando necesitan una idea interesante, nunca la buscan, lo que confirma su imagen negativa de sí misma con respecto a la creatividad.

Sin embargo, lo contrario también es cierto cuando se crea un circuito positivo con respecto al acto de crear. La persona se cree razonablemente creativa, con una adecuada autoevaluación, y en consecuencia se siente preparada y expresa sus ideas; otras personas la ven como un ser creativo, lo que refuerza la imagen positiva que tiene de sí misma en cuanto a tener buenas ideas.

Es importante dejar claro que no existen barreras preestablecidas a la creatividad, y estas barreras son barreras percibidas por la persona. La autora enumera algunas barreras personales como: inseguridad, falta de motiva-

ción, miedo de equivocarse; dificultad para ver un problema desde diferentes ángulos; además de elementos que frenan internamente al individuo. Estas barreras se constituyen en el sujeto a partir de su historia y relaciones sociales. Además, Mitjans (1997) señala algunas barreras sociales que podrían actuar como inhibidores de la expresión creativa del sujeto, tales como: elementos culturales y elementos de subjetividad social que limitan la expresión creativa: autoritarismo; falta de estímulo a la creatividad; incompreensión de los compañeros, entre otras barreras percibidas por el sujeto.

9. Consideraciones finales

Una primera consideración que nos gustaría hacer a modo de conclusión es que la realidad no actúa sobre el sujeto como algo ajeno o externo a él. Así, es el sujeto quien piensa, crea y transforma esta realidad según sus recursos personalógicos y su condición de ser humano subjetivamente constituido. En otras palabras, la realidad no es una realidad objetiva, sino una realidad subjetivada por el sujeto que se constituye en este proceso, que también constituye este entorno. Así, el contexto no determina linealmente la expresión creativa del sujeto, sino que participa de manera diferenciada en la posibilidad de esta expresión. Expresión creativa en una visión de las relaciones sociales constituidas y construidas por sujetos, como sujetos transformadores.

Sobre los procesos creativos y el contexto social, se entiende que el acto de provocar, en el sentido de motivar al sujeto por la inquietud, el extrañamiento y la familiaridad, como constituyentes permanentes de posibilidades subjetivas de ver, reconocer y actuar en lo cotidiano, establece en el propio sujeto modos de ver y percibir que son subjetivos. Como los sujetos crean de manera diferente, en las mismas situaciones, debido a sus vivencias y experiencias, es decir, de acuerdo con su contexto cultural, su repertorio y bagaje social debe tener relevancia en la producción de sentido como fuerza productora creativa. En nuestro caso, en la producción artística con adolescentes, este hecho quedó patente en sus producciones creativas.

Si el elemento subjetivo participa de diferentes formas en el proceso de creación, podemos decir que la creatividad y la salud están íntimamente relacionadas. Salud entendida aquí como el

desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos que permite ao sujeito uma interrelação adequada com a situação social em que vive e com as condições e os conflitos que cotidianamente enfrenta (Mitjans Martínez, 2007, p. 58).

Otra consideración relevante, cuando se trata de adolescentes, es la importancia de lo psíquico para la salud humana, ya que el modo de vida más saludable depende de los recursos psicológicos desarrollados también a partir de la interacción con el medio ambiente como formas de ser y actuar. Esta forma de vida también puede estar relacionada con la producción de algo nuevo y que tiene cierto grado de valor social, aunque sea un valor para quien lo crea. Lo nuevo, el descubrimiento, la salida de la zona de *confort*, no sólo como innovación, sino como opciones pueden verse como posibilidades de creaciones continuas en las acciones cotidianas durante el proceso de percepción y desarrollo. Este carácter activo del individuo, como sujeto de su forma de vida, define

condiciones más saludables de existencia. Algunos estudios sobre salud psicológica (Mitjans Martínez 2007, Rogers 1997, entre otros) encuentran elementos comunes entre una personalidad más saludable y aquellos que han sido identificados como asociados al comportamiento creativo.

Una vez más recordamos que la creatividad es un proceso complejo que está directamente relacionado con la subjetividad (sujeto y personalidad). Creatividad que se desarrolla a partir de sistemas psicológicos de afectación y necesidad. La salud integral del sujeto es también un proceso complejo que determina y es determinado por su subjetividad y es precisamente la dimensión subjetiva de ambos procesos la que permite establecer una relación más estrecha entre creatividad y salud. La creatividad entendida aquí, no exclusivamente como la producción de algo nuevo y valioso, sino el desarrollo de la capacidad subjetiva de vivir creativamente y, en ese sentido, ¡estos adolescentes son imbatibles!

10. Bibliografía

- Bozhovich, L. I. (1976). *La Personalidad y su Formación en la Edad Infantil*. Pueblo y Educación.
- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. EPU/EDUSP.
- Davis, C. y Oliveira, Z. M. R. (1994). *Psicologia na Educação*. Cortez
- De La Torre, S. (2012). *Instituciones Educativas Creativas. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas* (VADECRIE). Editorial Círculo Rojo
- (2005). *Dialogando com a criatividade*. Madras.
- González, F. y Mitjans, A. (1989). *La personalidad su Educación y desarrollo*. Pueblo y Educación.
- González, F. (1999). *Psicologia e Educação: desafios e projeções*. Em O. A. Rays, (Eds.), *Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas*, (pp. 102-117). Sulina.
- (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Caminhos e Desafios*. Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade – uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson Learning.
- (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. En L. M. Simão, y A. Mitjans, (Eds.), *O Outro no Desenvolvimento Humano*. Pioneira Thomson Learning.
- González, F. (Org.). (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. Cengage Learning.
- Maluf, M. R. y Mozzer, G. N. S. (2000). Operações com signos em crianças de 5 a 7 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100009>
- Mitjans, A. (1997). *Criatividade, Personalidade e Educação*. Papirus editora.
- (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. En L. M. Simão y A. Mitjans, A. (Eds.), *O Outro no Desenvolvimento Humano. Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. Pioneira Thomson Learnig (p 77-99)
- (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. En F. González (Org.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. Pioneira Thomson Learning. (p.1-25)

- Mitjás, A. (2007). Criatividade e Saúde nos indivíduos e nas instituições. In VIRGOLIM, A. M. (Eds). *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Editora UnB.
- Mitjás, A., Scoz, B. J. L. Y Castanho, M. I. S. (2012). *Ensino e Aprendizagem: a Subjetividade em Foco*. Liber Livros.
- Mozzer, G. N. S. y Borges, F. T. (2008). A Criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Revista Inter Ação, Goiânia*, 33(2), p. 297–316, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5269
- Mozzer, G. N. S. (2012). Relação entre Literatura Infantil e Criatividade nos Processos de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil. En A. Mitjás, B. J. L., Scoz, y M. I. S. Castanho (Eds.), *Ensino e Aprendizagem: a Subjetividade em Foco*. Liber Livros.
- Neves-Pereira, M. S. (2004). *Criatividade na Educação Infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília]. <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150018>
- Rogers, C. R. (1997). *Tornar-se Pessoa*. Martins Fontes.
- Richard, V., & Runco, M. A. (2020). Creativity: The emergence of a new dimension of sport expertise. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund, & N. Boiangin (Eds.), *Handbook of sport psychology: Social perspectives, cognition, and applications*, (pp. 632-649). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch30>
- Runco, M. A. (1996). *Personal Creativity: definition and developmental issues*. In *Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues*. Editora Jossey Bass Publishers. (p. 3-30). https://www.academia.edu/6091711/Personal_creativity_Definition_and_developmental_issues
- Torrance, E. P. (1996/1974). *Torrance Test of Creative Thinking: Norms technical manual*. Princeton Personal Press.
- Vigotski, L. S. (1932/1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica.
- (1930/1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-96. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405280184>
- (1995). *Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escolhidas.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S., y Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc, plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento*. Papirus Editora.

Caminos para la (trans)formación docente en tiempos de pandemia a la luz del pensamiento complejo: una revisión bibliográfica sistemática

Pathways of (Trans)teacher training in pandemic times in the light of complex thought: A systematic review of literature

Andrielly Maria Pereira

Universidade Federal de Alagoas

andriellypereira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7205-5287>

Maria Dolores Fortes Alves

Universidade Federal de Alagoas

mdfortes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1463-7929>

Edilene Conceição de Melo Marques

Universidade Federal de Alagoas

professoraedilene@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7767-6891>

Recibido: 01 de junio de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Pereira, A. M., Fortes, M. D., y Melo, C. D. (2022). Caminos para la (trans)formación docente en tiempos de pandemia a la luz del pensamiento complejo: una revisión bibliográfica sistemática. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 118-130.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-8.pdf>

Resumen

Al enfrentarse en la actualidad a los desafíos de un escenario educativo afectado por los drásticos efectos de la pandemia del COVID-19, la formación continuada del profesorado se muestra como posibles espacios de reflexión sobre la praxis, testimoniando la eclosión de (trans)formaciones procedentes de un cambio paradigmático que viene a fundamentar el aprendizaje y las estrategias integradoras (Alves, 2016) en el seno del contingente pandémico. Para ello, el pensamiento complejo, anclado en la obra de Edgar Morin, se muestra como una luz para los debates propuestos. Como actuación metodológica, se realizó una revisión sistemática de la literatura integradora con el fin de indagar en las producciones académicas llevadas a cabo durante el periodo de la pandemia relacionadas con la formación docente y apoyadas en los fundamentos teóricos del pensamiento complejo. Es posible observar que se trata de un nuevo paradigma que ha sido la base de pocas producciones en los últimos meses, directamente relacionadas con el tema abordado. Entre los estudios encontrados, la relevancia de estos espacios puede verse como impulsores de transformaciones necesarias para la educación del futuro construida en el presente.

Palabras clave

Complejidad; Formación del profesorado; Educación básica; Pandemia.

Abstract

Currently we face the challenges of an educational scenario affected by the drastic effects of the pandemic of COVID-19, the continuing education of teachers shows itself as possible spaces for reflection of praxis, attesting to the emergence of (trans)formations arising from a paradigmatic change that comes to base learning and integrative strategies (Alves, 2016) during the pandemic context. To this end, complex thinking, anchored in the work of Edgar Morin, shows itself as a light for the proposed discussions. As a methodological action, we conducted a systematic review of integrative literature in order to investigate the academic productions carried out during the pandemic period related to teacher education and supported by the theoretical foundations of complex thinking. It is possible to notice that this is a new paradigm that has been the basis of few productions in the last few months directly related to the theme. Among the studies found, one can notice the relevance of these spaces as promoters of the necessary transformations for the education of the future built in the present.

Keywords

Complexity; Teacher training; Basic Education; Pandemic.

1. Introducción

A partir del año 2020, hemos enfrentado en Brasil los efectos producidos por el coronavirus llamado SARS-CoV-2, responsable de la enfermedad conocida como COVID-19. Esto, a su vez, se ha extendido a gran velocidad, adquiriendo una proporción mundial y siendo clasificada como pandemia. Este escenario ha puesto de manifiesto distintas cuestiones y ha cambiado la vida cotidiana en varios aspectos.

Aunque en los recientes meses hemos asistido a un cierto “control” debido a las medidas restrictivas e inmunológicas adoptadas, la reducción del número de casos aún no es suficiente para poner fin al periodo pandémico. Las escuelas también se han visto afectadas en sus rutinas diarias y en las metodologías que se utilizan, e incluso en las maneras de relacionarse.

Incluso ahora, después de la vacunación y con el descenso del número de casos, nos dan cuenta de los desafíos que la enseñanza híbrida plantea y de las dificultades a las que aún nos exponemos por los cambios y las consecuencias que hemos tenido. Es en este punto en el que la formación permanente del profesorado se hace cada vez más necesaria. Por lo tanto, las reflexiones acerca de estos espacios sacan a la luz reflexiones sumamente necesarias sobre el contexto educativo.

Para ello, es importante comprender las carencias de la Pedagogía Tradicional, apoyada en una visión cartesiana que fragmenta y separa a los sujetos y al mundo, colocando al profesor en una posición de mero repetidor de conocimientos, o incluso de las llamadas “verdades y certezas” de la ciencia. Nos damos cuenta de que estos conocimientos y experiencia estaban a menudo desconectados de la realidad de los alumnos y del propio profesor.

Según Morin (2005), esta representación reduccionista de ver el mundo consiste en una mirada desde el paradigma simplificador que ignora la multidimensionalidad del ser humano. Petraglia y Arone (2021) lo corroboran, destacando que la formación de los maestros, orientada a las multidimensionales del ser humano ha sido poco considerada por las políticas públicas educativas en nuestro país. Históricamente, nos hemos visto repitiendo diseños educativos que nos acompañan desde la época colonial, donde la educación se centraba en un propósito de tecnificación o de separación (Ibidem, 2021). El escenario de la pandemia ha afectado a la vida de todos, en el mundo en sus diversas dimensiones, ya sea considerando los aspectos individuales o colectivos. Sentimos en nuestra piel lo desconectados que estamos realmente. Asimismo, consideramos que la fragmentación del ser y del saber tan típica de la sociedad actual, construida bajo la égida del positivismo, no puede aportar propuestas que respondan realmente a las exigencias científicas y socioafectivas de la época actual.

Nos damos cuenta de que los espacios para la formación del profesorado en medio de la pandemia, y el contexto más allá de la pandemia, que no es menos desafiante por su naturaleza compleja, deben ser pensados estratégicamente de forma más amplia. Por lo tanto, era y es necesario repensar los contextos. Para ello, el pensamiento de Morin sobre la complejidad de los fenómenos aporta luz a los necesarios cambios paradigmáticos que sirven de luz a las reflexiones que pretendemos hacer en este estudio sobre su obra.

Para este reto actual, el pensamiento complejo se presenta como una posibilidad de unir lo que estaba dividido, de volver a conectar lo que estaba desconectado y así comprender, planificar y actuar sobre el mundo de una manera

más concreta y eficaz. Asimismo, Moraes (2020) nos ayuda a comprender esta otra mirada. Para ella, “pensar de forma compleja es ver el objeto relacionamente, porque no podemos fragmentar lo que es complejo y relacional”.

En este sentido, este estudio pretende, a partir del pensamiento complejo, comprender e investigar cómo la educación permanente puede contribuir a un aprendizaje activo y emancipador que logre y estimule el desarrollo humano en todas sus dimensiones y relaciones.

En este artículo, reflexionamos sobre el fenómeno de la (trans)formación docente en tiempos de pandemia a la luz del pensamiento complejo. Para cumplir con los objetivos propuestos, hemos creado caminos que señalan posibles entendimientos sobre este tema. En esta forma de pensar, el método utilizado no es una lista sistemática de técnicas encaminadas a la mera consecución de los objetivos, sino una búsqueda que apunta y desvela nuevas posibilidades de actuación en el mundo, y que éstas despiertan nuevas inquietudes que no se agotan, ya que la realidad está en movimiento, por lo que la búsqueda del conocimiento no debe ser estática ni extinguirse.

Así, este estudio es una revisión bibliográfica sistemática integradora, que busca producciones científicas relacionadas con el tema bajo este enfoque teórico. Para ello, se realizó un relevamiento bibliográfico de las producciones consideradas relevantes para fundamentar y profundizar el conocimiento teórico sobre el pensamiento complejo, la formación docente continua y la educación en el contexto de la pandemia.

Es importante señalar que la revisión sistemática integradora es un tipo de investigación, y según Botelho et al (2011):

esse método de pesquisa objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. A revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores.¹

El pensamiento complejo, tal y como lo propone Edgar Morin, se presenta como otra vía posible al pensamiento cartesiano tan presente en nuestra sociedad actual. Mientras que el pensamiento cartesiano fragmenta, separa y aísla, el pensamiento complejo es otra forma de invitar a que lo fragmentado y separado se vuelva a conectar, es decir, que surjan otros caminos posibles y se construyan juntos.

2. Referencia Teórica

El pensamiento complejo, tal y como lo propone Edgar Morin, se presenta como otra vía posible al pensamiento cartesiano tan presente en nuestra sociedad actual. Mientras que el pensamiento cartesiano fragmenta, separa

1 Este método de investigación tiene como objetivo analizar los conocimientos ya construidos en investigaciones anteriores sobre un tema determinado. La revisión integradora permite la síntesis de varios estudios ya publicados, permitiendo la generación de nuevos conocimientos, a partir de los resultados presentados por las investigaciones anteriores.

y aísla, el pensamiento complejo es otra forma de invitar a que lo fragmentado y separado se vuelva a conectar, es decir, que surjan otros caminos posibles y se construyan juntos. Moraes (2004 apud Alves, 2009) afirma que complejo no es sinónimo de complicado, sino que significa lo que está entretejido.

Conviene recordar que esta forma de pensar no es ajena al rigor científico. Para ello, Morin (2005) explica que, a finales del segundo milenio, las ciencias estaban ancladas en tres pilares, a saber:

- Orden, un determinismo casi absoluto;
- La fragmentación, la separación como forma de aislamiento para conocer;
- Métodos de prueba como la intuición y la deducción, estableciendo una identidad y rechazando cualquier forma de contradicción.

Sin embargo, estos pilares han sido refutados en los últimos años en diversos campos del conocimiento, incluida la física clásica, que proporcionaba cierta estabilidad a estos conceptos (Heisenberg, 1999). Es en este aspecto donde el pensamiento complejo se presenta como un reto anclado en dos cuestiones fundamentales: la reconexión y la incertidumbre (Morin, 2005).

Para comprender mejor la concepción de Morin sobre el pensamiento complejo, es necesario conocer los principios de la Epistemología de la Complejidad, llamados operadores cognitivos que anclan la construcción de un conocimiento que incluye todas las cuestiones que hemos señalado.

Alves (2009) hace una síntesis de los operadores cognitivos basados en el pensamiento de Morin, son:

1. Principio dialógico: la capacidad que tiene una acción de asociarse con otra, reconociendo la dualidad dentro de la unidad. En este sentido, las contradicciones forman parte de la complejidad, lo antagónico también puede ser complementario;
2. Principio holográfico: significa decir que el todo está virtualmente en cada parte y la parte está en el todo. No es posible conocer una sin conocer la otra. La parte tiene incluso la capacidad de regenerar el todo; lo que se aprende como conocimiento de las partes vuelve al todo, y lo que se aprende sobre las cualidades emergentes del todo, que no existe en la organización, vuelve a las partes. La parte puede identificarse como parte, pero no puede desconectarse del todo.
3. Principio sistémico organizativo: nos dice que el todo y las partes están interconectados, es decir, vale la pena entender que la acción del observador influye en el objeto observado porque estos no son inseparables del sistema, por lo tanto, todo lo que teje la realidad es inseparable (Moraes, 2008, p.98).
4. Principio recursivo: considera que los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causa y productor. Todo lo que se produce, vuelve a lo que produjo de diferentes maneras en un ciclo retroactivo, autoconstructivo, autoorganizador y autoproducción; constituye la base de la autotransformación. Por lo tanto, percibimos que la recursividad se realiza como complemento de la retroacción: la causa original está influida por el resultado de lo que la produjo.
5. Ecología de la acción: según este principio es posible percibir que la naturaleza devuelve al hombre, en igual o mayor proporción, lo que el hombre ha dado a la naturaleza. Una acción también depende de los contex-

tos en los que tiene lugar. Las condiciones sociales, biológicas, culturales y políticas que pueden cambiar el significado de lo que pretendemos.

6. Principio de auto-eco-organización. Este principio nos muestra que los sistemas tienen tanto autonomía como dependencia. La autonomía se refiere al contexto y a sus lujos nutritivos. Al mismo tiempo, los sistemas tienen en sí mismos la capacidad de autocreación, de auto-eco-organización. Como explica Maturana (2001) la autoproducción o autopoiesis: la capacidad de los seres vivos de producir y organizarse a sí mismos, siendo al mismo tiempo productores y productos, dependientes y autónomos;
7. Principio de retroactividad: en él, causas y efectos se transforman mutuamente. Este principio rompe con la causalidad lineal. La causalidad es de naturaleza compleja y circular. Como explica Moraes (2008), toda causa actúa sobre el resultado y éste retrocede informativamente sobre la causa en cuestión, a partir de procesos de autorregulación que tienen lugar en el sistema.
8. Principio de la reintroducción del sujeto cognoscente. El sujeto como autor de su historia y coautor de las construcciones colectivas. La construcción del conocimiento se basa en emociones, motivaciones, deseos y afectos. Los sujetos son proactivos, creativos, pensantes, conscientes de sus historias y potencialidades. El conocimiento tiene como significado la construcción del espíritu: cerebro, cultura-tiempo;
9. Principio de Enacción: en este principio, percibimos que sujeto y mundo se complementan. Por lo tanto, la percepción y la acción inseparable, el sujeto y el objeto integran una totalidad Moraes (2008) aclara que el sujeto y el objeto conservan la autonomía y la identidad que les son propias. En el momento de la investigación ambos integran una totalidad en el momento de la investigación, “ambos coexisten debido a la congruencia estructural” que los une y, sin la cual, la investigación no avanza (Moraes, 2008a, p. 110).
10. Principio ético: y dice del respeto al otro que debe ser la esencia de la práctica de cualquier educador. En consecuencia, entendemos la necesidad de la solidaridad, la cooperación, la preservación y una Cultura común a todos. En esto, entendemos que entendiendo y respetando todas las diferencias, la convivencia y la cooperación y la solidaridad es que somos capaces de construir y preservar una cultura y una ética común a todos, haciéndonos más resistentes.

Ser conscientes de los principios que sustentan el pensamiento complejo y la realidad actual, nos lleva a cuestionar cuál es el paradigma bajo el que se están formando nuestros profesores. Así, entendemos que estos principios están siendo ignorados durante la formación del profesorado, ya que el pensamiento imperante sigue yendo en contra de lo que presentamos anteriormente, que se refiere a esta visión integradora y multidimensional de los sujetos y del mundo. Alves (2009, p. 43) aporta una cuestión clave para las reflexiones propuestas en este estudio, según ella “nos convertimos en profesores no sólo con el conocimiento teórico y académico, sino también fundado, gestionamos el “Ser Profesor” en el espacio simbólico de los afectos, los valores, la relación con el otro. Comenzamos entonces, a pensar en la formación docente como un espacio de gran importancia para la promoción de una educación que camine hacia una visión integral de los sujetos.

Para comprender el lugar que ocupa la formación del profesorado en este estudio, es necesario prestar atención a los factores que afectan directamente a este proceso tan complejo. Cunha (2015) señala que “la formación

docente como construcción de una profesión presupone factores internos y externos de la dimensión “ser docente”. Así, este autor llama la atención sobre los diversos aspectos que deberían estar en la agenda para la construcción de espacios de formación que realmente contribuyan al desarrollo de estos profesionales de forma autónoma. Cabe destacar que la autonomía en cuestión pone de manifiesto el aspecto de interdependencia entre los diversos factores que impregnan las prácticas de aprendizaje.

Petrágli y Arone (2020) señalan que los mismos factores que producen la independencia también atestiguan (la dependencia, ya que la autonomía se forma en interdependencia con el otro y el entorno, del mismo modo, cuanto más desarrolla el sujeto su multidimensionalidad, más cerca está de desarrollar su emancipación).

En este sentido, la formación docente que propone este estudio busca pensar y reflexionar sobre las acciones, estando al servicio del surgimiento de prácticas conscientes, emancipadoras. Que estas prácticas lleven a los docentes a la capacidad de reconectarse, de reconocerse y llevar al aula esta mirada de reconocimiento del otro y del entorno como integrado e integrador: que fomente la integralidad de cada sujeto como único (Alves, 2016). La formación del profesorado, en este caso, no es la única responsable o determinante de la promoción del cambio paradigmático en el espacio escolar. Sin embargo, es necesario y como espacio recursivo y retroactivo, privilegiado para deconstrucciones y (trans)formaciones que se basan en acciones y fundamentos teóricos que ayudan en este proceso de tejido.

Este proceso de deconstrucción y construcción no se puede simplificar, porque también tiene un aspecto importante a observar ya que sabemos que históricamente las prácticas de formación docente, desde la formación inicial hasta la formación continua, se han ofrecido como una preparación estrictamente técnica de los profesores. Éstas, orientadas a la replicación del conocimiento, siendo el profesor en este proceso un individuo pasivo y el conocimiento reducido a meras recetas de “cómo hacer” (Freitas, 2007). Esta postura ante los procesos formativos hace que el profesor, en la posición de alumno en estos espacios, se vea recibiendo conocimientos y técnicas descontextualizadas, estando en muchos momentos:

[...] estimulados a produzir práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento crítico dos alunos e para a construção de uma aprendizagem ativa, criativa e autônoma. Enquanto que, no concreto, quando eles estão na condição de “alunos” dos cursos de formação, privilegia-se o tratamento formal das informações, dissociando-se conteúdo e método e desconsiderando-se a reflexão sobre a sua prática pedagógica. (FREITAS, 2007, p.19)

Resistiendo a esta conducta autoritaria y, reconociendo la necesidad de un pensamiento que conecte y preste atención a la multidimensionalidad de los fenómenos emergentes en el campo de la educación, destacamos la necesidad de una postura que sea transdisciplinaria. Es decir, que hay una postura y actitud que percibe lo que hay entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de cualquier disciplina (Nicolescu, 1999). Desde este punto de vista, surgirá una formación de profesores que es, sobre todo, una posibilidad de transformación. Es este otro modo de percepción el que señalará la posibilidad de una acción crítica sobre el nuevo conocimiento (Alves, 2015). Pero, sobre todo, es bajo esta mirada que tenemos que ser difusores de aquello que capta lo singular y a la vez lo plural, que capta lo Profesional, pero también la dimensión personal, social, espiritual, que capta el yo-nosotros. Otro punto de vista que reconoce al Maestro-I que necesita legi-

timarse, que necesita tener voz y salir a la superficie con toda su fuerza para ser el autor de sí mismo y de su pensamiento, de un viaje autónomo, libre, liberador y transformador.

En el campo teórico, en la vida y en la praxis, estas cuestiones se hicieron aún más evidentes en medio del contexto de la pandemia, dado que, la enseñanza sufrió varias alteraciones inesperadas y los profesores se encontraron con emergencias nunca imaginadas, incertidumbres e innumerables preguntas sobre sus prácticas, evidenciando aún más la percepción de que sus prácticas se proyectan mucho más allá de los contenidos programáticos.

3. Resultados y Discusiones

Teniendo en cuenta la epistemología del pensamiento complejo de Edgar Morin, aclaramos que la investigación de las producciones relacionadas con el tema investigado en este estudio se limitará a las publicaciones realizadas dentro de esta producción, ya que investigamos la formación de profesores en medio del escenario de la pandemia. Por lo tanto, limitaremos la investigación al material producido entre marzo de 2020 y abril de 2022, periodo en el que la OMS declaró el estado de pandemia.

Como punto de corte, se seleccionaron las producciones que tienen certificación de instituciones universitarias reconocidas o aprobación de juntas examinadoras y/o comités de evaluación científica que están depositadas en las bases de datos seleccionadas, que son la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), el Catálogo Capes de Tesis y Disertaciones y SciELO.

La siguiente tabla describe los criterios de selección de las publicaciones que se utilizarán en esta revisión y los criterios de inclusión en detalle:

Tabla 1. *Criterios de inclusión y exclusión utilizados en la selección de textos para la revisión bibliográfica sistemática*

Área de conocimiento o estudio	Contexto educativo - Educación básica
Marco teórico	El pensamiento complejo idealizado por Edgar Morin
Periodo de publicación	Marzo de 2020 a abril de 2022
Plataformas investigadas	Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), Catálogo Capes de Tesis y Disertaciones y SciELO
Palabras clave para la búsqueda avanzada en los resúmenes de las publicaciones (con operadores booleanos)	Complejidad OR compleja AND formación del profesorado OR formación continua AND educación

Las publicaciones se buscaron inicialmente por Abstract a partir de las palabras clave seleccionadas. Se utilizaron operadores booleanos para filtrar y afinar la búsqueda. A continuación, se analizaron los textos completos para seleccionar los relacionados con el tema y basados en el Pensamiento Complejo. Cabe destacar que las lecturas que sirvieron de base para la comprensión de la teoría son los trabajos de Edgar Morin, ya que, si bien este pensador se ha apoyado en la colaboración de otros autores y áreas del conocimiento para estructurar este paradigma, fue “a partir de la obra de Edgar Morin que este concepto, en su dimensión lógica, comenzó a indicar también una forma de operar el pensamiento y la acción” (MORAES, 2020), en la cual se guiará esta investigación.

El cuadro 2 señala las investigaciones seleccionadas en cada una de las plataformas teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión descritos anteriormente:

Tabla 2. Selección de las producciones encontradas en las Plataformas

Primer momento - Selección de las publicaciones a partir de las palabras clave contenidas en los resúmenes	
Plataforma	Número de estudios seleccionados
Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD)	44
Catálogo de Tesis y Disertaciones de Capes	8
SciELO	2
2º momento - Análisis de la base teórica de las publicaciones	
Plataforma	Número de estudios seleccionados
Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD)	-
Catálogo de Tesis y Disertaciones de Capes	2
SciELO	2

Entre los criterios de exclusión, se tuvo en cuenta el mes de publicación, ya que consideramos que el período de pandemia se determina a partir del mes de marzo, así como los trabajos dirigidos a la Educación Técnica y Superior, los trabajos seleccionados están dirigidos a la Educación Básica. Durante la selección se ha podido comprobar que muchas obras utilizan la terminología “complejidad”, pero pocas se basan en el pensamiento complejo de Edgar Morin.

En la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) sólo encontramos un trabajo que se refiere a Edgar Morin, pero en su contenido no trata del pensamiento complejo, sino del carácter emancipador de la práctica educativa que Morin defiende, por lo que no hemos contabilizado esta investigación. En el catálogo de tesis y disertaciones de capes encontramos dos trabajos titulados “O pensamento complexo como subsídio na formação pedagógica continuada on-line” (Sant’ana, 2020) y “Formação de te te teachers em rede: conversacio-

nes con los currículos y con el bncc en el primer segmento de la educación fundamental” (DIAS, 2020), ambas son Tesis de Máster defendidas en 2020. Dias (2020) hace una pequeña cita en su fundamentación teórica respecto a la complejidad (Morin, 1991) que impregna los espacios de aprendizaje destacando el carácter múltiple de las aulas, sin embargo, esta es la única mención. Es posible realizar en la experiencia vivencial de estar en el aula en el contexto de la pandemia el refuerzo de este punto destacado, pero el estudio no hace mención a este momento concreto.

En el trabajo de Sant’ana (2020), es posible encontrar una discusión más centrada en la formación de profesores basada en el Pensamiento Complejo. Con una crítica estructurada al paradigma cartesiano que es insuficiente para atender las demandas de la educación, este trabajo investigó cómo el pensamiento complejo puede colaborar para superar el paradigma cartesiano en la enseñanza, destacando el alcance de la educación básica, con el objetivo de promover prácticas pedagógicas innovadoras con énfasis en el papel de los profesores y los estudiantes.

Para ello, este estudio utilizó la promoción de un curso de formación continua realizado en línea y basado en el libro de Edgar Morin “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 2011). Según Sant’ana (2020, p. 122):

El curso ayudó a los profesores que participaron a reflexionar y cambiar sus estructuras y convicciones personales. Había un deseo de aprender más sobre las concepciones del pensamiento complejo y cómo puede guiar nuevos comportamientos, acciones y pensamientos en el ámbito educativo. Teniendo en cuenta los resultados señalados durante la investigación y el análisis de la teoría del pensamiento complejo como una forma de romper con los paradigmas conservadores en la educación, se ha demostrado que tiene constructos que resuenan para una formación de profesores con la innovación en mente.

En la plataforma Scielo, encontramos dos estudios que basan su análisis en la teoría de la complejidad, son: “O olhar complexo sobre a formação continuada de teachers para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais (santos e sá, 2021) y, no lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da bncc e da bnc-formação” (Nepomuceno, et. Al. 2021).

En estos dos artículos, los autores recurren a la perspectiva de la complejidad para discutir la importancia de esta visión para la inclusión de las tecnologías como facilitadoras y mediadoras de las acciones de los sujetos en el mundo, actuando en el mantenimiento de la racionalidad y el acceso a las diversas dimensiones en las que el sujeto está involucrado, además de relacionar los aspectos ambientales como fundamentales en la formación de los profesores. Nepomuceno (et. Al. 2021) afirma que:

El pensamiento complejo idealizado por Edgar Morin (2000, 2015) señala la necesidad de formar sujetos capaces de comprender la multidimensionalidad del sistema Tierra y las interrelaciones que coexisten en él. Ante esto, en el Paradigma de la Complejidad, la comprensión de planeta va más allá de la idea de “hogar”, dejando de ser sólo el espacio que habitamos para ser unidad múltiple, un sistema que surge de la multiplicidad de fenómenos que se dan en el cosmos, en el universo, en el planeta y en nosotros, un lugar en el que, ante esta multiplicidad, constituimos nuestra identidad teniendo en cuenta nuestra relación con la Tierra, reconociéndonos en esta relación y entendiéndonos como ciuda-

danos planetarios, conscientes de que cuidar del planeta es también cuidar de nosotros, y viceversa. Así, pensar en la formación de los sujetos en el Paradigma de la Complejidad implica, consecuentemente, pensar en el lugar de las discusiones ambientales en los currículos de los procesos educativos. Y es que, para afirmar que son posibles formas de ver el mundo diferente a las que proporciona la ciencia moderna, es necesario pensar en vías de formación que superen los límites marcados por la disciplinarización y las fronteras existentes en las relaciones entre teoría y práctica, históricamente dicotomizadas.

En este sentido, se muestra la relevancia de las acciones que promueven espacios de reflexión más allá del pensamiento hegemónico a partir de prácticas que colocan a los docentes en la posición de promotores de la fragmentación y no como agentes en el proceso de reconexión, promoviendo que los estudiantes asuman una actitud crítica y responsable frente al mundo. Estas son las capacitaciones que llamamos (trans)capacitaciones docentes, que impactan no sólo a ellos, sino a todos los que se ven afectados por su praxis que genera transformaciones y cambios paradigmáticos, con impactos más allá del aula.

4. Conclusiones

Buscar pensar y reflexionar los temas educativos a través de otro paradigma, que no es el dominante en nuestra sociedad, implica aceptar el lugar de la deconstrucción y la construcción de nuevos conocimientos. Con este estudio, pretendemos pensar en las prácticas de formación docente a partir del pensamiento complejo, lo que implica un cambio paradigmático que va en contra de la concepción ideológica que está fragmentando al ser y al saber.

Posicionarse en el escenario educativo desde la perspectiva del pensamiento complejo es ir en contra de una historia basada en el paradigma positivista. Por ello, es más necesario que nunca promover espacios para que los profesores, como mediadores fundamentales en el proceso de aprendizaje, conozcan otra posibilidad de actuación, otra visión del mundo y sus complejidades.

Cabe decir que, cuando se habla de asumir esta complejidad, Morin (2011) afirma que “la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad”, es decir, no se está negando las características individuales de los sujetos y sus particularidades, sin embargo, al reconocer esta individualidad, también se reconoce la multiplicidad, la diversidad intrínseca.

Por lo tanto, encontramos en el pensamiento complejo un anclaje para nuestras reflexiones que permite a los profesores ir más allá de lo que a menudo se considera su papel y está vinculado a la simple reproducción del conocimiento. Construir nuevos caminos es invitar al profesor a atreverse a ocupar el lugar de protagonista en las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula, extendiendo al alumno la misma posibilidad de atreverse, conocer y escribir su futuro a través de la educación actual. Finalmente, parafraseando a Morin (2011) en su Prólogo del libro “Siete saberes necesarios para la educación del futuro” es importante decir que:

[...] este texto antecede cualquier guía o compendio de ensino. Não é um tratado sobre o conjunto das disciplinas que são ou deveriam ser ensinadas: pretende, única e essencialmente, expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século. (Morin, 2011).

Ahora es el momento de la reflexión: ¿qué (trans)formaciones son posibles? Ya que, para usted, lector, estos problemas centrales, fundamentales y, por qué no decirlo, “actuales” no quedan, al menos por el momento, en el olvido.

5. Bibliografía

- Alves, M. D. A. (2009). Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade. Wak Editora.
- Alves, M. D. A. (2015). De professor a educador: contribuições da psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. Wak Editora.
- Botelho, L. L. R., Cunha, C. C. de A., y Macedo, M. (2021). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade. Belo Horizonte*, 5(11), 121-136.
- Cunha, A. C. (2015). Ser professor – bases de uma sistematização teórica. Argos.
- Dias, F. de A. (2020). Formação de professores em rede: conversas com currículos e com a BNCC no 1º segmento do ensino fundamental. Anais V Congresso Nacional de Educação, Campina Grande. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47462>
- Freitas, A. S. de. (2007). Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. Belo Horizonte: Autêntica.
- Heisenberg, W. (1995). Física Y Filosofía. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- Maturana, H. (2001). A Ontologia da realidade. Belo Horizonte, Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Moraes, M. C. (2020). Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. En M. J. Pinho (Org.), Educação transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras (pp. 13-46). Editora da Universidade Federal do Tocantins.
- Moraes, M. C. y Torre, S. de I. (2004). *Sentipensar: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação*. Vozes.
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: Transdisciplinaridade, complexidade e educação*. Antakarana/WHH -Willis Harman House.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre, Editora Sulina.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Nepomuceno, A. L. de O., Modesto, M. A., Fonseca, M. R. H., y Santos, C. dos A. (2021). O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da bncc e da bnc-formação. *EDUR - Educação em Revista*, 37, <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826552>
- Nicolescu, B. (2009). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trion.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Vozes.

- Pereira, C. J. T. (2011). *A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente*. [Dissertação, Mestrado em Educação - Fundação Universidade Federal de Rondônia].
- Petraglia, I. y Arone, M. (2021). Formação continuada do professor e perspectivas de autoformação. En M. D. Fortes, M. V. R. Suanno y V. L. Pontes dos Santos (Org.), *Aprendizagem Integradora e Inclusiva: Teoria e prática para uma escola criativa e para todos* (pp. 63-76). Wak Editora.
- Sant'ana, V. S. (2020). O Pensamento complexo como subsídio na formação pedagógica continuada on-line. [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Santos, T. W. y Sá, R. A. de. (2021). O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. *Educar em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72722>

Ante el repliegue de la pandemia se vislumbra una sociedad creativa

Before the withdrawal of the pandemic a creative society appears

Francisco Menchén Bellón

Consultor de Creatividad

fcomenchen@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-0034-6373>

Recibido: 29 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Menchén, F. (2022). Ante el repliegue de la pandemia se vislumbra una sociedad creativa. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 131-139.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-9.pdf>

Resumen

En un mundo globalizado es imprescindible promover una sociedad creativa, donde el ciudadano pueda vivir de acuerdo con su verdadera naturaleza. Visualizar una sociedad creativa es caminar hacia un horizonte justo, integral y humano; debe contemplar las 5 S's: Sana, Sostenible, Sensible, Solidaria y Sinérgica, características básicas si pretendemos innovar, cooperar y compartir. Para generar una sociedad creativa los centros docentes tendrán que cambiar su cultura y empezar a promover, entre otros recursos, la creatividad, la resiliencia y la actitud emprendedora. Se proponen tres grandes retos: 1) Redefinir la identidad del ser humano. 2) Adquirir el compromiso de construir una sociedad creativa. 3) Desarrollar la dimensión espiritual.

Palabras clave

Sociedad creativa; Distopía; Espiritualidad; Empoderar.

Abstract

In a globalized world it is essential to promote a creative society, where citizens can live according to their true nature. To visualize a creative society is to walk towards fair, comprehensive and human horizon; this creative society must have the 5 Ss: Healthy (Sana in Spanish) Sustainable, Sensitive, Solidary and Synergistic, basic characteristics if we intend to innovate, cooperate and share. To generate a creative society, educational centers will have to change their culture and start promoting, among other resources, creativity, resilience and an entrepreneurial attitude. Three great challenges are proposed: 1) Redefine the identity of the human being. 2) Acquire the commitment to build a creative society. 3) Develop the spiritual dimension.

Keywords

Creative society; Dystopia; Spirituality; Empower.

“Estamos ante un nuevo mundo, aunque las aplicaciones no se conocen e iremos descubriéndolas cuando nos vayamos adentrando en él”. Juan Ignacio Cirac (2022)

1. Introducción

¿Sabes que la Biblia dice que somos hechos a la imagen de Dios, el Dios que inventó la creatividad, entonces nosotros también somos creativos?

Ante el repliegue de la pandemia, podemos intuir que, ya estamos listos para salir de la sombra del coronavirus y proyectarnos hacia una sociedad creativa; diremos adiós a las restricciones y daremos la bienvenida a una *Nueva Humanidad*, no a la vida que teníamos antes. como muchos pregonan. No se trata de recuperar la normalidad, sino vislumbrar un nuevo camino hacia una mejor sociedad creativa. Hay un adagio popular que dice: *“Lo que un hombre siembra, será lo que coseche”*. Planta las mejores semillas y obtendrás los mejores resultados para tu colegio, instituto o facultad.

En estos tiempos inciertos, desconcertantes y turbulentos que nos ha traído COVID-19 nos encontramos inmersos en una realidad de cambios sociales vertiginosos que, para el mundo educativo requiere recuperar, conscientemente, nuestro espíritu creativo. Para descubrir la nueva manera de estar en el mundo, el gran desafío que tienen los docentes es encontrar una alegría, una motivación, una estrategia y un entusiasmo que persista pese a los altibajos de la vida. Estos cambios se producen a tal velocidad que es fácil perder el ritmo a la hora de gestionar el futuro.

El caos global que estamos experimentando ahora, no es una coincidencia ni tampoco es algo casual sino tiene una causalidad: la civilización tal como la conocemos está llegando a su fin y debemos empezar a vislumbrar una sociedad creativa. El gran desafío es el papel del ser humano ante la realidad que percibimos. Greta Thunberg, activista sueca de 19 años, lo ha expresado muy bien: el planeta se encuentra en grave peligro y el género humano está amenazado como los dinosaurios.

1.1. Vislumbrar una sociedad creativa

¿Sabes que para generar una sociedad creativa se requiere la intervención del cuerpo, la mente y el espíritu?

Vislumbrar una sociedad creativa es caminar hacia un horizonte justo, integral, y humano; Para superar la distopía que estamos padeciendo, debemos dejar lo viejo y abrazar lo nuevo; debemos ser soñadores y aprehender a movernos por espacios invisibles; debemos dejar de ser víctimas y empezar a ser creadores.

La agitación planetaria que estamos experimentando no es un final, sino un nuevo comienzo, un nuevo germen que nos ofrece la oportunidad de dar a luz un nuevo ser humano y visualizar en el horizonte una sociedad creativa. Hay que asegurar que la existencia humana pueda seguir prosperando en el futuro.

Para que la sociedad del futuro prospere debe contemplar las 5 S's que son características básicas para su implementación:

- **Sana**, de tal forma que permita convivir todos los seres humanos, sin ningún tipo de exclusión. Hay que garantizar el valor de la vida de cada individuo, de manera que estén cubiertas todas las necesidades básicas. Es fundamental educar en salud, bienestar físico, mental y emocional. El primer paso consiste en fomentar los hábitos saludables en los niños y niñas para convertirlos en seres adultos en plenitud. La vida sana es lo más valioso para el ser humano.
- **Sostenible**, a fin de promover los principios que permitan el progreso social, el equilibrio medioambiental y el crecimiento económico. Hay que plantear retos como el uso de energía limpia y eficiente, la lucha contra todo tipo de contaminación y la conservación de la biodiversidad. Hay que crear las condiciones para el desarrollo, despertar nuestros poderes y abrazar la educación, en el sentido de mejorar la calidad de vida.
- **Sensible**, de tal modo que pueda aportar valor añadido a las personas, capaz de emocionarse ante los sentimientos como el amor, la ternura, el aprecio o la compasión, así como los valores trascendentales de la vida. Hay que construir una sociedad digna, libre e integral, en donde puedan realizarse las capacidades, las habilidades y los talentos naturales de cada sujeto.
- **Solidaria**, de tal manera, que los problemas y dificultades se resuelvan con la participación, la ayuda y el compromiso de todos. Es necesario la presencia de un sistema de comunicación que permita el máximo intercambio de ideas, recursos técnicos y humanos y cooperar en actuaciones comunes. Un proceso en el que todos nos enriquecemos y nos apoyamos mutuamente.
- **Sinérgica**, por lo que, deben crear rutas bien definidas que ayuden a innovar, cooperar y compartir a todos los niveles. El efecto sinérgico se produce cuando dos elementos, órganos o entidades trabajan asociados, con el fin de conseguir mejores resultados. Se trata de trabajar juntos para producir experiencias excelentes.

Si creamos alumnos creativos, tendremos escuelas creativas, y por consiguiente pueblos creativos. Es a partir de estos primeros pasos cuando se puede conseguir una sociedad creativa. La materia prima de este proceso hay que buscarla en el niño y en la niña que se acerca a la educación infantil y ofrecerle una educación acorde con estos tiempos en continuos cambios; ellos deben ser educados de forma holística, es decir en sus tres dimensiones: **corporal, mental y espiritual**. La autorrealización y el autoconocimiento llegan cuando desde el principio de la escolarización se armonizan estas capacidades de forma coherente.

Los niños, los adolescentes y jóvenes siempre están aprehendiendo de los modelos que perciben. No solo aprehenden contenidos, sino también aprenden y aprehenden a convivir. La educación es, por tanto, una vía de transformación de las personas y las sociedades, y es una responsabilidad de los agentes educativos formar las nuevas generaciones en valores de paz, justicia y sostenibilidad, de cuidado y respeto al planeta. Ante el repliegue de la pandemia debemos caminar hacia un modelo de educación basada en Objetivos de Desarrollo Sostenible como promueve la UNESCO.

¿Sabes que la orquesta del Titanic, el barco de los sueños siguió tocando hasta que el barco se hundió? Los músicos decidieron no interrumpir de tocar a pesar de la tragedia.

Una sociedad creativa no puede tener miedo a explorar lo desconocido si sus impulsos imaginativos se despiertan, igual que hicieron los músicos del Titanic que siguieron tocando. Los ciudadanos debemos tener la libertad y la decisión de pasar esa línea que separa lo posible de lo imposible, lo visible de lo invisible, lo finito de lo infinito. Es en ese espacio donde está la clave para alcanzar el estado divino, atributo negado a los humanos. No se puede olvidar que, cualquier tipo de incertidumbre implica riesgo, pero es el compañero inseparable de cualquier acción novedosa.

Visualizar una sociedad creativa trae consigo transformar los actuales sistemas educativos y socioeconómicos, necesarios para afrontar los retos de una sociedad global e hiperconectada, donde han dejado de ser válidas las soluciones del pasado. – La orquesta debe seguir con la música - Los problemas complejos que hoy tenemos encontrarán respuestas compartiendo información y conocimiento con los diversos actores que constituyen la sociedad. Sin colaborar no puede haber justicia social, sin justicia no puede haber paz, y sin paz no puede haber futuro.

Estamos ante el nacimiento de una nueva sociedad creativa, una brillante civilización y una cultura cosmopolita, donde compartir, cooperar y comprometerse han reemplazado a la codicia, la competencia y el egoísmo. Somos peregrinos del Universo. En el nuevo escenario ha de predominar el arte de saber ser, saber compartir y saber crear tu propia realidad.

1.2. Cambiar la Cultura

¿Sabes que cuando Gutenberg inventó la imprenta se soliviantaron los amantes de los manuscritos y los defensores del pergamino se rebelaron contra el papel?

Posiblemente tendríamos que cambiar la cultura de los centros docentes, sabiendo que nos encontraremos con protestas y enfados de ciertos sectores. Deberíamos empezar por Educación Infantil hasta llegar a la Educación Universitaria, y tener en cuenta que todo lo que hacemos – palabras, ideas, acciones, sentimientos y emociones – tienen un efecto sobre el entorno, un karma diría un budista. Este comportamiento responde a la ley universal de causa y efecto: no existe acción sin causa, ni tampoco causa sin acción.

Después de dos años de pandemia no podemos seguir viviendo en un mundo de ciegos porque se ahogan nuestros sueños. Es peligroso seguir viviendo una cultura de masa vacía porque nuestra dimensión espiritual desaparece. Nuestra civilización está perdida en el tener y no sabe nada del Ser, solo cuenta el movimiento hacia fuera y se olvida que, lo esencial es promover una apertura hacia el interior, para poder conectar con la consciencia universal.

Saturnino de la Torre, gran conocedor de la acción educativa a nivel internacional, manifiesta que los centros educativos son el reflejo de esta sociedad competitiva y hedonista, que se centra en transmitir conocimientos en lugar de ayudar a pensar, promover valores humanos, sociales, solidarios y medioambientales; recomienda promover la resiliencia y las actitudes, habilidades y competencias que le serán útiles para la vida. En suma, desarrollar el espíritu creativo y emprendedor.

1.3. La sociedad creativa del Futuro

¿Sabes que las abejas han constituido una sociedad anónima – virtual - para cobrar facturas millonarias por los servicios de la polinización?

La crisis del Covid-19 se ha apoderado del mundo, y en casi todas las esferas de la vida se ha manifestado de distinto modo; la polinización ha funcionado. Hay que despertar e implicarse como las abejas. Hannah Arendt, famosa filósofa alemana del siglo pasado, explica: las crisis se convierten en desastre solo cuando respondemos a ellas con juicios preestablecidos. Tal actitud agudiza la crisis y nos quita la ocasión de reflexionar sobre la realidad que brinda. Una crisis de esta envergadura nos obliga a volver a plantearnos nuevas preguntas y nos exige nuevas respuestas.

La sociedad del futuro que se vislumbra debe ser polinizadora y debe despertar nuestra espiritualidad y descubrir esa fuerza interna que supla a la debilidad humana; así alcanzaremos el yo superior que trasciende. Una vez que encontramos la consciencia pura surgirá el amor cósmico y el amor a todos los seres vivos. Debemos recordar nuestro origen y escuchar el movimiento armónico de la divinidad de la vida.

Es urgente solucionar los problemas que acarrea una sociedad distópica, como la que vivimos en la actualidad. En un mundo globalizado, hiperconsumista que vive de espaldas a la naturaleza, es imprescindible promover una sociedad creativa, donde el ciudadano pueda vivir de acuerdo con su verdadero ser. Es tiempo de asumir la responsabilidad de nuestra vida, nuestro trabajo, nuestros proyectos y disolver los obstáculos que, en la mayoría de los casos, nosotros mismos hemos construidos.

2. Reflexiones finales

*Ser creativo
tendría que ser un derecho humano básico universal,
que corresponda a todos los hombres y mujeres,
y que figurase en el frontispicio de todas las escuelas.
En el futuro los docentes convivirán en una relación
basada en la cooperación amistosa y no en la competitividad,
así como en la generosidad y confianza mutua y no en la rivalidad.*

Francisco Menchén (2015)

¿Sabes que Alejandro Magno fracasó muchas veces, pero sus fracasos, según él, se alzaron por encima del éxito de sus enemigos?

Los docentes deben reflexionar como lo hacía el rey de Macedonia: adónde vamos como humanidad, adónde queremos ir, cómo sostenemos la humanización del planeta de manera que sea libre, solidaria, ética y ecológica; una humanidad que navega en tremendas incertidumbres, sobre todo en estos tiempos de pandemia.

Somos conscientes de las inmensas posibilidades de la Inteligencia Artificial, el Big Data y los algoritmos. Pero, también conocemos los peligros de la posverdad, el hiperconsumismo y la incertidumbre que nos acompaña en estos tiempos sin certezas. En consecuencia, en momentos de repliegue de la pandemia debemos visualizar una sociedad creativa, que debe figurar en el Proyecto Educativo de Centro de cada escuela e instituto. Para ello promovemos tres grandes retos:

2.1. Redefinir la identidad del ser humano

Ante esta nueva realidad tan confusa, no hay que olvidar que la época newtoniana ha sido superada por la mecánica cuántica, y la neurociencia ha descubierto la plasticidad del cerebro, y el lenguaje lineal ha dado paso al modelo digital. Estas circunstancias nos conducen a **visualizar un nuevo ser humano**. Debemos tomar conciencia de la importancia que tiene conocer nuestra esencia y despertar de nuestros condicionamientos que nos permita sintonizar con el lenguaje y la cultura que ha de inspirar a la sociedad creativa. Cuando descubres tu esencia conectas con el amor. No desconectes de tu esencia.

2.2. Compromiso de construir una sociedad creativa

Los centros docentes deben adquirir el compromiso de construir una sociedad creativa. Apostar por la sociedad creativa debe ser cada vez más prioritario para todas las escuelas, institutos y universidades; también se debe atraer a personas, instituciones y empresas, y como no, a fundaciones, asociaciones y comunidades. Creemos que esta responsabilidad puede y debe convertirse en un reto conjunto que nos conecte a todos a una meta común de **construir una sociedad creativa** que promueva el amor, la amistad y la alegría. Esto solo es posible si cada uno desde su parcela aporta su potencial creativo individual y lo conecta con el colectivo. La creatividad va mucho más allá de tener ideas originales: es una forma de ser, de vivir, de vibrar, de relacionarse y de expresarse.

2.3. Desarrollar la dimensión espiritual

Según mi experiencia, tengo que afirmar que, para desarrollar una sociedad creativa más justa, más solidaria y sana es imprescindible apuntalar, especialmente, la **dimensión espiritual** desde los primeros años de escolaridad, enseñanza poco presente en la práctica cotidiana. Los alumnos y alumnas deben aprehender a experimentar el silencio, pero no solo el silencio físico, sino el silencio interior, donde descubren su verdadera identidad. El camino de la espiritualidad es un deseo de encontrarle sentido a la vida, vivirla con profundidad y confiar en sus capacidades. Un niño se autorrealiza cuando en su perfil de identidad figuran valores como la paz, la consciencia, la honradez, la justicia social y el amor.

¿Sabes que Víctor Frankl, creador de la Logoterapia, pensaba que, el sentido de mi vida es ayudar a que otros encuentren su sentido?

Los saberes locales contribuyen a los saberes globales y viceversa, así como también, será relevante dar voz a la población menor de edad respecto a cómo piensan, sienten y viven su proyecto de futuro como parte de la ciudadanía planetaria. Tenemos una responsabilidad cívica y democrática de atender la diversidad, una urgencia política de velar por el bienestar de todas las personas sin distinción, buscar las vías a un humanismo comprometido en la reflexión, acción y en la huella ecológica.

Visualizar una sociedad creativa estriba en vivir de acuerdo con nuestra verdadera naturaleza, no conforme al pensamiento de otros o los presuntos ideales que impone la sociedad. La felicidad de un ciudadano que vive en una sociedad creativa dependerá de saber utilizar al máximo los talentos que la naturaleza le ha dispensado. Hemos de hacer las cosas con pasión, por el placer de hacerlas, porque la excelencia es nuestro estilo, no por acumular más ni por sobrevivir.

Para ello, hay que rescatar el concepto de **Homo creator**, con el fin de alcanzar la plenitud de una comunidad. Igualmente, consideramos esencial incorporar, en la sociedad en general y, en los centros docentes en particular, el sentido de la **Responsabilidad Social Corporativa** y conectar con la Naturaleza y el Universo y devolverle todos sus poderes naturales. Invertir en el futuro en una sociedad creativa significa actualizar y ponderar el **I + D + i**. La ciencia y la innovación son fundamentales para enfrentarse a grandes retos sociales y para encontrar soluciones a los problemas complejos.

Gerardo Schmedling (1946-2004), filósofo humanista colombiano, explicaba: “*La evolución de la sociedad es imparable y nada puede evolucionar sin transformarse*”. A lo largo de este proceso descubrimos que tenemos la posibilidad de destruir, reparar, construir, y finalmente vivir en un perfecto estado de equilibrio. Por eso, ahora que se repliega la pandemia, tenemos la oportunidad de visualizar una sociedad creativa, porque todo lo que ha sucedido no es bueno ni malo, sino que hemos de aprovechar para aprehender e implicarnos en este gran proyecto.

La fuerza más poderosa para el cambio permanece en nuestro interior.

3. Bibliografía

Bauman, Z., y Payás, D. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.

Bauman, Z., y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.

Bauman, Z., y Bordoni, C. (2016). *Estado de crisis*.: Paidós.

Hawking, S. (2018). *Breves respuestas a las grandes preguntas*. Crítica.

Menchén, F. (2009). *La Creatividad y las Nuevas Tecnologías en las Organizaciones modernas*. Díaz de Santos.

Menchén, F. (2015). *La necesidad de Escuelas creativas. Escuela Galáctica, Una Nueva Conciencia*.

Menchén, F. (2019a). *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores. El sistema creativo del ser humano*. Díaz de Santos.

- Menchén, F. (2019b). *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores. El Sistema Creativo del ser humano*. Díaz de Santos.
- Menchén, F. (2020). *El ADN del aprendizaje creativo. Redescubrir la creatividad como experiencia de vida*. Wolters Kluwer.
- Menchén, F. (2021a). La sociedad creativa debe superar la distopía. *Revista Polyphonía*, 32(1), 139-153.
- Menchén, F. (2021b). *La Escuela Galáctica: Prototipo de Escuela Creativa Transformadora*. Círculo Rojo.
- Morales, L. (15 de noviembre, 2012). *EOI, II Sesión Sociedad Creativa: medio ambiente y sostenibilidad*. Blog de Sostenibilidad Urbana. <https://sostenibilidadurbana.wordpress.com/tag/sociedad-creativa/>
- Orwell, G. (2018). *1984*. Lumen
- Rifkim, J. (1996): *El Fin del trabajo: nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós.
- Rifkim, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós.
- Torre, S., de la, Menchén, F. Pujol, M., y Forés, A. (2011). *La adversidad esconde un tesoro. Otra manera de ver la adversidad y la vida*. Círculo Rojo.
- Vilaseca, B. (2021). *El sinsentido común. Claves para cuestionar tu vieja mentalidad y cambiar de actitud frente a la vida*. Penguin Random House.

La creatividad desde la adversidad en contextos vulnerables: Entrevista a Jorge Crisafulli

Creativity from adversity in vulnerable contexts: Interviewing Jorge Crisafulli

Jorge Crisafulli

ONG Don Bosco Fambul

Misionero y director de Proyectos del Oeste de África (Ghana, Liberia, Sierra Leona y Nigeria)

comunicacion@misionessalesianas.org

Jessica Cabrera Cuevas

Universidad Autónoma de Madrid

jessica.cabrera@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-4788-0776>

Recibido: 06 de junio de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Crisafulli, J. y Cabrera, J. (2022). La creatividad desde la adversidad en contextos vulnerables. Entrevista a Jorge Crisafulli. Revista Creatividad y Sociedad, (36), 140-154.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-10.pdf>

Resumen

La presente entrevista ha sido realizada al sacerdote Jorge Crisafulli, en el contexto de una gira por Europa para promover los proyectos solidarios que dirige en Sierra Leona. Nos comparte los entretelones de dos documentales realizados en dos de los proyectos más relevantes que realiza con niños y niñas en contexto de vulnerabilidad extrema: El documental 'Libertad', y el documental 'Love'. Esto es, niños y niñas que sobreviven a diversas situaciones de abuso e injusticia, dando paso a innovadores programas que emergen desde la urgencia y necesidades sociales de África occidental y de Sierra Leona en particular. Nos comparte como surge la creatividad en un programa para rescatar niños y niñas en situación de calle y prostitución, donde, utilizando un autobús como recurso, este se ha transformado en enfermería, aulas de clases, comedor, formación y asesoría en temas legales, entre otros, y como de esas necesidades emergentes surgen nuevos programas, como el *Girls Shelter Plus* o *El Hogar Plus para Niñas*.

El entrevistado destaca la importancia de conocer y respetar la diversidad cultural, incluyendo a aquellos que la sociedad discrimina. Por otra parte, hay que destacar el potencial de cada niño y niña en situación de calle, los cuales pueden llegar a ser grandes profesionales superando la adversidad. Cuando algo no funciona -señala- hay que ser creativos, cambiar el presente para crear un futuro mejor. Con certeza, su trabajo nos ofrece la oportunidad de ser más conscientes de estas realidades y de comprender la importancia del potencial creador para una vida más justa y pacífica.

Palabras clave

Adversidad creadora; Consciencia social; Contextos vulnerables; Programas creativos, Solidaridad.

Abstract

This interview was conducted with the priest Jorge Crisafulli, in the context of a tour around Europe to promote the solidarity projects he directs in Sierra Leone. He shares with us the behind the scenes of two documentaries made in two of the most relevant projects he carries out with children in a context of extreme vulnerability: the documentary 'Freedom', and the documentary 'Love'. That is, children who survive various situations of abuse and injustice, giving way to innovative programs that emerge from the urgency and social needs of West Africa and Sierra Leone in particular. He shares with us how creativity arises in a program to rescue children in street and prostitution situations, where, using a bus as a resource, it has been transformed into an infirmary, classrooms, dining room, training, and advice on legal issues, among others, and how these emerging needs give rise to new programs, such as Girls Shelter Plus or El Hogar Plus for Girls.

The interviewee highlights the importance of knowing and respecting cultural diversity, including those who are discriminated against by society. On the other hand, it is important to highlight the potential of each child in a street situation, who can become great professionals by overcoming adversity. When something doesn't work," he says, "you have to be creative, change the present to create a better future. Certainly, his work offers us the opportunity to be more aware of these realities and to understand the importance of creative potential for a more just and peaceful life.

Keywords

Creative Adversity; Social awareness; Vulnerable contexts; Creative programs, Solidarity.

Entrevista realizada por la Dra. Jessica Cabrera Cuevas.

Jorge Mario Crisafulli, también le llaman 'El Don Bosco del siglo XXI', pues dedica su vida de amor y servicio por los menores más vulnerables.

Nació en Bahía Blanca, Argentina. Fue ordenado sacerdote en 1990. Trabajó durante cuatro años en Villa Regina, en el Alto Valle del Río Negro, Argentina, para luego viajar a estudiar idiomas a Europa. En enero de 1995 llegó a Ghana y comenzó a trabajar con la Pastoral Juvenil. Más tarde llegó a ser director de varias comunidades salesianas y rector de escuelas técnicas, hasta que lo eligieron superior de las comunidades salesianas en África Occidental, donde lleva más de 20 años como misionero. Actualmente es el responsable de los misioneros salesianos para la zona anglófono del oeste de África, que engloba los países de Ghana, Liberia, Sierra Leona y Nigeria. Desde 2017, es director de la ONG Don Bosco Fambul (familia en la lengua local). La ONG salesiana del padre Jorge trabaja en Freetown, capital de Sierra Leona, con la infancia más vulnerable: comenzaron su intervención con los niños soldado y en la actualidad trabajan con los niños de la calle, niñas abusadas, huérfanos y huérfanas del ébola, niños y jóvenes encarcelados y, desde finales de 2016, también para rescatar de la calle a las menores en situación de prostitución. A finales del año 2021 el padre Jorge, realiza una gira por países de Europa presentando el último documental *Libertad*, con la labor que realiza en Sierra Leona. En este marco, le entrevistamos en su paso por España desde la Línea de creatividad y complejidad de la Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social de la UAM. Esta línea de investigación y transferencia se interesa por promover una creatividad con sentido ético y práctico en los diversos ámbitos donde interviene la justicia social. La creatividad entendida como una apuesta integral y compleja para las transformaciones sociales de la ciudadanía planetaria, la innovación educativa, la sustentabilidad ecológica y para la evolución de la consciencia humana. La creatividad con sentido ético y de justicia social se representa de manera notable con nuestro entrevistado.

Hay hombres que luchan un día y son buenos, hay otros que luchan un año y son mejores hay quienes luchan muchos años y son muy buenos, pero hay los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles. Bertolt Brecht.

1. Buenas tardes y muchas gracias por dar este espacio en tu agenda apretadísima, en toda esta gira por Europa. ¿Cómo prefieres que te llamemos? Sabemos que en Sierra Leona literalmente eres el padre de muchos niños y niñas, ¿cierto?

Gracias a ustedes por compartir este momento tan lindo. Bueno, ellos me llaman Father George, pero me pueden llamar Jorge.

2. ¿Cuál es el motivo de esta gira por Europa?

Ya hace un mes estamos terminando la presentación del documental *LIBERTAD* que es de una campaña que se llama 'Inocencia entre Rejas' para denunciar la presencia de menores en cárceles compartiendo celda con adulto.

3. Eres un trabajador que está haciendo tantas cosas que van teniendo un eco social, y por supuesto nosotros nos sumamos a ese equipo. Cuéntanos algo más de ti, ¿Cómo es la persona que está detrás del misionero?

Me llamo Jorge Mario Crisafulli, soy argentino, tengo 60 años cumplidos este año (2021). Soy sacerdote desde hace 31 años y salesiano desde hace 41 años y ya llevo 27 años trabajando en África occidental anglófono en Ghana, Nigeria, Liberia y Sierra Leona. He sido superior de los Salesianos de Don Bosco en el África occidental anglófono y desde los últimos 6 años estoy en Sierra Leona trabajando como director de una comunidad salesiana misionera y de una ONG que se llama Don Bosco Fambul. Soy argentino de la Patagonia así que yo he crecido en una tierra de misioneros. Don Bosco soñó con la Patagonia y envió sus primeros misioneros justamente a la Argentina y crecí escuchando historias de misioneros y creo que mi vocación salesiana primero, mi vocación sacerdotal y luego misionera, nace trabajando en la misión salesiana. Yo tenía 14 o 15 años y ya iba a hacer misión entre los indígenas mapuches en la cordillera, a dar una mano en el aspecto social catequístico y de formación, así que he crecido prácticamente en ese ambiente y desde muy jovencito, cuando tenía ya 17 años me fui al noviciado y me he formado en el ámbito de la Filosofía, de la Pedagogía y de la Teología, y bueno, siempre tuve ese deseo en mi corazón de partir a las misiones, de dejar mi tierra, mi cultura, mi familia, mis amigos, como una llamada interior, una llamada de Dios, una vocación que se cumplió en el año 1995 cuando dejé la Argentina y fui a Europa a estudiar lenguas. Estudié inglés en Irlanda, luego me enviaron a estudiar alemán a Bonn, a Colonia y de ahí fui a Ghana y estuve muchos años como residente en Ghana y luego como superior provincial de los Salesianos, así que, viajando mucho en el oeste africano, del África occidental anglófono y también conociendo a muchos países africanos. En este momento sí, estoy completamente enfocado en el trabajo con los menores que viven en situación de vulnerabilidad sobre todo en situación de calle, niñas que viven en situación de prostitución, niñas abusadas, niños en conflicto con la ley, etc. Yo diría que ese es el núcleo o target *group* más importante de mi trabajo como salesiano en este momento de mi vida.

4. *Muchísimas gracias. Nos parece importante destacar las motivaciones personales y la historia que hay detrás de alguien que está cambiando tantas vidas. En realidad, es importante para nosotros (en nuestra Facultad de Educación), tomar como ejemplo personas que se destacan de manera notable, y que nuestros jóvenes de hoy, que se forman para profesorado, sepan que hay también un espíritu de servicio, y que, entre más lectura, o posibilidades de viajes, se tendrá una mayor consciencia y empatía con la multiculturalidad.*

Yo diría que es importante también acercarse a las distintas culturas no como un maestro, como alguien que va a enseñar y a transformar, sino también alguien que va a dejarse transformar. Yo siempre digo que cuando era tan jovencito y fui a las misiones, iba con ese ideal misionero, creyendo que iba a enseñar todo lo que había aprendido, y al final me he dado cuenta de que al final es África la que te transforma, la que te cambia, la que te enseña, la que te transmite valores. Porque a veces pensamos que venimos de culturas más avanzadas, más progresistas y nos damos cuenta de que nos encontramos con culturas milenarias, que tienen su sabiduría, su manera de ver la vida, la muerte, a Dios, al hombre, a la vida. Por eso es tan importante acercarnos con veneración y respeto a todas las culturas, a todos los pueblos, a todas las personas e incluso a aquellos a los cuales la sociedad discrimina o no les interesan ni le importan o simplemente desprecia o descarta, como dice el papá Francisco, los descarta porque son adultos, son mayores o son niños muy pequeños o son potenciales criminales como puede ser un niño o una niña que está en la calle. También lo decía San Agustín, cuando decía que el mundo es como un libro y los que no viajan conocen solamente el prólogo. Creo que cuanto más viajamos, más culturas conocemos, más nos vamos enriqueciendo y tenemos

que fomentar eso. Creo que es una cosa muy importante que nosotros demos a conocer eso y no quedarnos simplemente en nuestra baldosa, en nuestra cultura como si eso fuera el criterio para medir absolutamente todo.

- 5. *Por nuestra parte, desde este campo de trabajo de la creatividad, no la consideramos solo como un factor cognitivo, como manera de pensar solamente, sino que la vivimos desde un enfoque transdisciplinar. Nos importan las culturas, lo ancestral, lo que tienen que decir los abuelos, los contextos... hay mucho más allá de las disciplinas que intervienen en el campo de la creatividad. Por ejemplo, lo que dices respecto a los prejuicios que ven a aquellos niños como potenciales criminales, pero resulta que también pueden ser potenciales científicos y descubridores. Todos esos niños allí en situación de extrema vulnerabilidad tienen un tremendo potencial, ¿Qué nos puedes contar al respecto?***

Eso es una de las cosas más bonitas porque nosotros siempre decimos cuando vemos un niño o una niña que vive en situación de calle, vemos como ustedes dicen, un potencial ingeniero, un potencial abogado, un potencial carpintero, un potencial soldador, una potencial médica y al mismo tiempo, no solamente eso. Yo creo que los niños que viven en situación de vulnerabilidad, cuando trabajamos mucho con ellos, nos enseñan lo más lindo, y es que nosotros también somos vulnerables, y es lo más precioso que me ha sucedido a mí, que también tengo un gran potencial de bondad, un gran potencial de futuro, de esperanza en mi vida, pero al mismo tiempo tengo un gran potencial para hacer la maldad, es decir, todos nosotros, y lo que ha sucedido a veces, con las circunstancias de la vida en las cuales hemos vivido, que ponen fuera todo ese potencial de bondad o ponen fuera también ese potencial de maldad, pero es bonito descubrir ambas cosas, ambos potenciales. Lo que vemos en un niño de la calle, está exactamente en nosotros y eso lo descubrimos conviviendo con ellos, estar con ellos a la noche en la calle, descubrirlos, sentarte con ellos y con ellas, escucharlos, escuchar sus historias, es una misión hermosísima la que nos toca vivir como salesianos, como misioneros o como trabajadores sociales, como enfermeros, como médicos, es precioso.

- 6. *Por nuestra parte como formadores, a veces trabajamos metodologías para acercarnos mejor a la realidad, como es la metodología que se llama Aprendizaje y Servicio, que consiste en hacer un voluntariado vinculando con nuestras asignaturas y sus objetivos para que comprendan mejor en la práctica, un servicio a la comunidad y en los resultados que recabamos de nuestros alumnos universitarios de distintas facultades, no es solamente la satisfacción del servicio, sino todo lo que reciben ellos y sobre todo, hemos encontrado que se reafirma su identidad y su vocación profesional, por lo que damos fe de, como tú dices, a veces se recibe más de lo que se da. En este sentido, el trabajo que llevan en Sierra Leona de velar por los derechos de los menores en situación de vulnerabilidad se suma a la condición de calle, las situaciones lamentables cuando estos niños ingresan en la cárcel, ¿nos puedes comentar acerca del proyecto y documental Libertad que están presentando en esta gira?***

Lo primero te cito el contexto. Don Bosco Fambul es una organización no gubernamental que trabaja desde el año 1998, y significa que en el medio de la guerra fue creada para servir a los niños y las niñas soldado, para ofrecerles una alternativa a lo que estaban haciendo y sobre todo para darles la oportunidad de hacer formación profesional. Cuando terminó la guerra en el año 2002 se transforma en una ONG que trabaja sobre todo para niños en situación de calle y a medida que los años fueron pasando se fueron agregando

nuevos programas de acuerdo con las necesidades. Como digo siempre, todo empieza a través de la mirada, cuando se descubren nuevas necesidades concretas ofrecemos respuestas concretas. Por ejemplo, surgió el tema de las niñas abusadas en el año 2010, había muchos casos de abuso sexual de menores, tráfico, negligencia, maltrato infantil, mutilación genital femenina... y decidimos crear un programa específico que atendiera a las necesidades de estas niñas que veían vulnerado sus derechos de una forma terrible y entonces pasó el tiempo en el año 2010 y creamos también una línea telefónica, porque nos dimos cuenta de que era necesario crear un medio, un instrumento que podría estar inmediatamente en las manos de los niños para poder denunciar situaciones de abuso de sus derechos y creamos una línea telefónica que es el 232, es gratuita, anónima y abierta a cualquier momento del día. Ha funcionado desde el año 2010 hasta el día de hoy siempre y los niños llaman y tenemos unas ciento cincuenta llamadas semanales, así que imagínate, considerando que esas llamadas importantes son casos de abuso, de crisis, y la mitad de esas llamadas pueden ser consideradas serias y que necesitan una intervención de parte de Don Bosco Fambul. También creamos un programa muy creativo que es salir a las calles con un autobús. Se sale a eso de las siete de la tarde hasta las tres, cuatro o cinco de la mañana para encontrar a esos niños y niñas que viven en situación de calle, las niñas que viven en situación de prostitución y los niños que viven trabajando en la calle. Ese autobús también ha sido transformado en una enfermería, en un comedor y en un aula y es conocido por sus colores y por su nombre dónde va y se mueve por las noches, así los niños salen como hormigas de las calles, de las favelas y les damos un plato de comida, o se hacen talleres de formación sobre el tema del tráfico, de cómo hacer con la policía cuando los hostigan y los persiguen, etc. Y bueno en el año 2013 creamos el programa de la prisión. Ahora te voy a contextualizar específicamente porque es el tema de qué estamos hablando, porque en el año 2016, después de que terminó la época de la epidemia del ébola, nos dimos cuenta de que había muchas niñas que vivían en la calle haciendo prostitución y un buen número de ellas eran niñas huérfanas del ébola y comenzamos un programa que se llama *Girls Shelter Plus* o *El Hogar Plus para Niñas*, y se dedica justamente a detectar estas niñas y ofrecerles un hogar, rehabilitación al trauma, educación, formación profesional, y reunificación con sus familias.

Pero en el año 2013 yo era el superior de los Salesianos y había escuchado de que en la cárcel había menores, y cuando hago la visita de inspección regular que hacía en las comunidades, llegó a Freetown y les digo que he escuchado que hay menores en la cárcel y que estamos haciendo tantas cosas por menores que viven en situación de vulnerabilidad, tal vez los más vulnerables de los vulnerables están dentro de esas cuatro paredes y nunca hemos entrado, así que nos consiguieron una reunión con el director general de prisiones y es interesante, pues cuando nos encontramos con ese hombre nos dijo “Don Bosco, ¡los hemos estado esperando hace tanto tiempo! están haciendo tantas cosas por los niños pero no habían venido a la prisión”. Recuerdo ese día que entré, como aparece en el tráiler del documental —Libertad— era como entrar realmente en un infierno, nunca en mi vida, como salesiano, como sacerdote o en mi vida personal había visto lo que me encontré en esa prisión. Un lugar oscuro, con hacinamiento, en una celda para una persona podía haber hasta diez presos, comían una vez al día, no había distribución de agua así que los veías peleando, quejándose de que tenían hambre, de que no había agua y lo peor de todo fue el descubrir de que había menores compartiendo celdas con adultos y recuerdo el rostro de un niño que yo calculo debía tener doce años. Un rostro de niño, cuerpo de niño, mirada de niño, altura de niño y rodeado en su celda por adultos y no me dijo nada, pero era como si me gritara “tienes que sacarnos de aquí, estamos sufriendo, sálvanos”. Y

bueno yo eso me lo tomé muy en serio y dije, tenemos que organizar un programa específico y hacer algo concreto para detectar estos casos y hacer todo lo posible que tenemos en nuestras manos para sacarlos de la prisión. Así fue como en septiembre del año 2013 entramos por primera vez en la prisión y comenzó de acuerdo con las necesidades que íbamos encontrando, como siempre, a necesidades concretas, respuestas concretas. Lo primero que nos dimos cuenta era resolver el tema del agua, pues era una guerra por la sobrevivencia, simplemente para poder obtener un plato más de comida o un litro de agua, y los más débiles obviamente, no llegaban a ese litro de agua. Así que hicimos perforaciones, organizamos la distribución, construimos duchas, baños y contar con el tema higiene, era terrible el tema sanitario, enfermedades de la piel, tuberculosis, que luego fuimos descubriendo lentamente, porque entramos con doctores de nuestra organización, con enfermeras, así que creo que en ese momento cuando entramos el 70% de los presos eran tuberculosos, había un porcentaje alto también de enfermos del SIDA, Hepatitis B altísima, desnutrición, había presos, como digo en el documental, con 30 kg que parecía un campo de concentración del tiempo de los nazis, parecía una película de terror, algo que no podía ser real.

Fue ahí que hicimos lo del agua como primera necesidad y como no podíamos trabajar para los 2000 presos, primero hicimos una selección de los que son más jóvenes, los que son menores, los que son débiles y los que están enfermos y creamos un grupo de doscientos veinticinco que venían en grupos de veinticinco cada día de la semana. Básicamente el trabajo que hacemos, es en este momento, a la mañana hemos creamos un programa educativo porque nos dimos cuenta de que la mayoría eran jóvenes y menores o adolescentes que nunca habían ido a la escuela, así que queríamos hacer un trabajo sistemático de alfabetización y lo estamos haciendo y al mismo tiempo había algunos que habían ido a la escuela, habían terminado la secundaria o sabían leer y escribir inglés y les propusimos hacer un programa de trabajar con ordenadores, aprender computación y que ha funcionado muy bien, así, para que cuando salgan de la cárcel tengan al menos unos conocimientos básicos en este campo nuevo de la informática que les ayuden a conseguir un trabajo más fácilmente. Ese equipo de educadores sale a la mañana, y en la tarde entramos con otro equipo. A eso de las y una de la tarde se entra con un equipo de trabajadores sociales y ahí ya el trabajo es más en la línea del apoyo sicosocial, grupos de discusión, consejerías personales, porque algunos presos obviamente piensan en suicidarse, y es detectar esos casos de presos que están deprimidos y ya están tirando la toalla, que no quieren vivir, sobre todo gente muy joven. Entramos también con un equipo legal, tenemos dos abogados y dos paralegales que escuchan las historias, y primero detectar los casos de menores para sacarlos inmediatamente, obviamente, pero también de otros chicos que son más jóvenes y que necesitan el apoyo legal. Nos dimos cuenta de que había jóvenes presos reclusos que habían vivido ya en la prisión seis años, ocho años, diez años y hasta doce años y cuando les preguntábamos “¿pero qué crimen cometiste?” el gran crimen fue que habían robado un teléfono. Resulta que la sentencia por robar un teléfono son cinco años, que ya es una locura que le den cinco años por robar un móvil, y ya tendrían que estar afuera, pues han pagado dos veces la sentencia por su crimen, pero ocurre que no se han entregado los documentos para ir al juicio, nadie seguía los casos de estos presos olvidados y como digo en el documental, qué futuro tienen, si no es seguir en la prisión, como la familia no saben que están ahí y las autoridades de la prisión no los consideran siguen estando hasta que se mueren. Por tanto, ese era uno de nuestros trabajos más importantes, toda la parte legal. El primer año cuando hemos hecho el documental, conseguimos los documentos de setenta y nueve presos y logramos que vayan a juicio y logramos liberarlos. Obviamente no trabajamos para liberación

de todos, sobre todo cuando hay crímenes de sangre, homicidio, asesinato, abuso sexual, ahí dejamos que la justicia siga su camino, pero por crímenes menores obviamente, tratamos de hacer todo lo que esté en nuestras manos para pagar las fianzas y para pagar multas hasta un millón de leones que son 100 euros. Pagamos esas multas de 100€ para evitar que el niño o el joven, el adolescente tengan que vivir el infierno por una suma tan pequeña.

7. Me imagino que en esta escala de cubrir unas necesidades más que básicas, elementales, de dignidad humana primero, veo en el documental y en las historias de vida, las necesidades de vinculación afectivas, pues son niños y adolescentes que se han quedado solos, no obstante, tienen el apoyo de vuestra organización, ¿Cómo se resuelven esas necesidades afectivas?

Ellos dicen “si estamos vivos, estamos vivos por gracia de Dios y por Don Bosco” así que obviamente ellos tienen esa experiencia y es muy bonito que te lo digan. Porque la experiencia de menores y de adolescentes que están en la cárcel, es esa, la de un aislamiento total, el sentirse completamente solos, a veces sin esperanza. El muchacho que me acompaña, por ejemplo, lo cuenta ahora cuando damos las conferencias, que llegó un momento que perdió noción del tiempo, no sabía cuándo había entrado, cuando iba a salir, en qué día de la semana estaba, vio morir a menores en su misma celda. Cuenta una experiencia terrible que tuvo, y es que eran ocho en la celda y comían una vez al día, tenían hambre y uno de los menores murió en la noche, a la mañana no se despertó, pero lo cubrieron con una manta por tres días, y cuando venían los guardias a dar la comida, pedían un plato más de comida para poder compartir entre los siete que habían quedado. Esto es el reflejo de la desesperación, el tema del hambre, pero lo que tú dices, es también la dignidad. A estos menores les han robado absolutamente todo, yo creo que perder la libertad ya es muchísimo para un ser humano, pero que te roben tu nombre, que te roben tu rostro, que te roben tu presente, tu pasado, tu futuro, que te roben tu inocencia, que te roben hasta tu integridad física y moral, es demasiado, porque las violaciones y los abusos sexuales eran regulares y comunes cuando nosotros entramos en la prisión. Estamos luchando muchísimo contra eso, pero te lo puedo asegurar, hasta el día de hoy, incluso con la presencia de Don Bosco, eso a veces sucede y por eso para para estos niños y para estos adolescentes y estos jóvenes, la presencia de Don Bosco es lo que tú dices, una esperanza. A veces ellos dicen “no tenemos absolutamente nada” y lo único que les queda es, si puedes esperar, es esperar en Dios.

Los africanos tienen un profundo sentido de Dios, un gran sentido espiritual y ellos viven eso como una prueba de Dios y esperan el día glorioso de la salida del infierno y usan esas palabras, el día que se abre ese portón y ven la luz y el aire puro, dicen que es como salir del infierno más oscuro y es un día de gloria, es entrar en el paraíso. Esas expresiones que ellos usan son muy simbólicas a veces, hasta poéticas, de fuerte contenido religioso, porque expresan una situación existencial, una situación completa de la existencia humana y para nosotros es muy importante. Yo siempre les comenté como sacerdote, que ellos son maravillosos y que hayas cometido un error en la vida no hace que seas tú como persona un error, has cometido errores, estás pagando por un error que cometiste, pero no es que hayas venido con un defecto de fábrica, desde que Dios te creó, les digo, ustedes son una pieza maravillosa que ha salido de las manos de Dios, eres una obra maestra y eso, por supuesto, es música para los oídos. El joven que aparece en el documental, dice por ejemplo, que ha salido en la celebración de una misa, que Dios te ama y cuida de ti, y a mí me pueden decir que están en el infierno, pero en medio del infierno puede haber un pedacito de cielo cuando te das

cuenta de que hay una persona que entra, que te mira a los ojos, que te trata con respeto, te llama por el nombre, por ejemplo, que te da una palmada en la espalda, que te dice “¿qué tal, cómo estás, necesitas algo?” y entonces empiezan a venir, a acercarse con un papelito para que llamemos por teléfono a alguna persona, a su padre, a su madre, o piden si podemos llevarle tal medicamento, o cualquier otra cosa, es hermoso ver que para ellos un pedacito de cielo es uno de sus derechos humanos, que se realiza dentro de la prisión, que haya agua para ducharse o agua para beber, cuando comes una vez al día, un pedacito de cielo es tener el derecho a alimentarte y comas tres veces al día como cualquier niño lo hace aquí en Europa, incluso si están en prisión, si no tienes ropa decente, o si estás enfermo, tener el acceso a la salud y por eso es lo que tú decías, si Dios existe y lo digo como sacerdote, si Dios existe obviamente no tiene brazos, no tiene manos, pero nos tiene a nosotros, también te tiene a ti y a los que están escuchando o leyendo esto, por eso tenemos que estar muy atentos y tratar de ser los brazos de Dios, los pies de Dios, la cabeza de Dios, el corazón de Dios, la creatividad de Dios, para que justamente estas situaciones vayan desapareciendo, sobre todo esta humillación como es encontrar un menor en una cárcel con adultos.

8. *Son muy bonitas las imágenes que nos regalas, de verdad, y me emociona porque yo me imagino, esa carita de un niño que tiene ese reconocimiento de un otro y le dice ‘te veo, te escucho, eres importante’, la verdad como tú dices, es un pedacito de cielo en esa oscuridad, pero bueno, tenemos esperanza de que esas puertas se abran más todavía para ellos y que pueda haber más personas que puedan ir colaborando con este proyecto tan relevante. También nos comentabas de ese otro gran proyecto que lleváis trabajando. Sabemos que a nivel general siempre ha habido una exclusión importante a nivel de género, y de cosas tan terribles que todavía acontecen como es la mutilación de genitales femeninos, y de todas las niñas que están expuestas a abusos y a violencia en la calle, y que sufren las consecuencias de la prostitución infantil. Imagino que lleváis un trabajo arduo también con ese otro proyecto para la protección de aquellas niñas, y que se refleja en el documental LOVE ¿Nos puedes comentar algo más de qué se trata?*

Sí, por supuesto, ya veníamos trabajando nosotros desde el año 2010 en la protección de las niñas que sufren todo tipo de abuso y sobre todo la de abuso sexual, y de niñas que tienen familia y que vienen al hogar por el tiempo que dura el juicio contra el abusador y una de nuestras tareas más importantes es enviar a los abusadores a la cárcel como primer punto. Lo que sucedió en el año 2016 inmediatamente después de la epidemia del ébola, cuando estábamos haciendo trabajo de calle nos encontramos de que había un gran número de niñas pequeñas, la más pequeña nueve años hasta los diecisiete años, siempre menores, que estaban en la calle haciendo prostitución y a mí me impresionó mucho eso. Una noche de septiembre, época de lluvias estaban las niñas trabajando en la calle y recuerdo que me encontré con siete de ellas, super jóvenes, super bonitas y les dije que lo que estaban haciendo era super peligroso, peligrosísimo para su salud, que también pueden quedar embarazadas y les di la dirección para que fueran a Don Bosco Fambul. No pensaba que fuesen a ir, pero a la mañana, a eso de las siete de la mañana, tenía un grupo de seis niñas. Recuerdo que les di un plato de comida y luego ¿sabes lo que me pidieron?, me pidieron si tenía para darles una muñeca para jugar. No tenía muñecas pero tenía unos ositos de peluche, entonces traje ositos de peluche y les di a cada una y en ese momento me di cuenta cómo tocaban el osito, se lo ponía en la espalda como si fueran bebés, me di cuenta de que seguían siendo niñas, pensaban como niñas, sentían como niñas, jugaban como niñas, eran niñas aunque a la noche podían hacer cosas terribles a nuestros ojos, se convertían en adultas y

hacían prostitución, pero a la mañana siguiente al despertar, algunas incluso se ponían el uniforme e iban a la escuela. Ellas hacían prostitución no porque lo querían, sino porque lo tenían que hacer para poder sobrevivir en las calles, eran huérfanas, no tenían papá, no tenían mamá, no se sentían cómodas en las familias en las cuales las habían reunificado porque las discriminaban y optaron por ir a la calle y lo único que tenían en la calle para poder sobrevivir era la prostitución y te digo, ser prostituían y se prostituyen por un plato de comida. Un encuentro sexual puede costar 5000 leones con protección, que son 50 centavos de euro, o por 10000 leones sin protección, menos de 1€, unos 90 centavos de euro y se ponían la vida realmente en peligro con el tema del SIDA, la Hepatitis B, los embarazos. Tenemos también niñas en esa situación. Y de las niñas que han venido a nuestro hogar, que ya han pasado 596, todas, el 100% tenían enfermedades de transmisión sexual, un 12.5% portadoras del SIDA, más del 23% portadoras del virus de la Hepatitis B y eso que no medimos Hepatitis C, así que se exponían mucho. Hemos encontrado niñas que tenían tres y cuatro enfermedades de tipo sexual (SIDA; Hepatitis B, Gonorrea, Sífilis) a veces en estado avanzado, niñas con diez, once o doce años. Así que comenzamos a enfocarnos con este grupo y es un programa que ha funcionado muy bien y lo que les ofrecemos es el apoyo psicosocial, la sanación del trauma, porque son niñas que han perdido completamente la capacidad de controlar sus vidas y tratamos de que vuelvan a recuperar la confianza en ellas mismas, tratamos de encontrar a sus familias, de reunificarlas con sus familias biológica o familia extendida un tío o una tía, o un abuelo o abuela, porque generalmente las familias biológicas no las quieren, entonces vamos a la familia extendida, porque los abuelos y las abuelas nunca nos han dicho que no cuando recurrimos a ellos, siempre las han recibido incluso cuando van con un bebé, siempre las han recibido.

Pero cuando no resulta, hay que ser creativos, cuando algo no funciona hay que encontrar otra salida y hemos creado un programa para los chicos que salen de la cárcel y tienen conflicto con la ley, y otro programa para las niñas en situación de prostitución. Entonces lo que hacemos es poner un grupo de niñas en una casa alquilada, diez niñas con una matrona, una trabajadora social y de ahí las enviamos a hacer formación profesional, y cuando terminan la formación profesional les entregamos las herramientas que necesitan para poder comenzar a ganarse la vida y tratamos de que no haya ningún tipo de dependencia con Don Bosco, siempre les digo, el futuro de ustedes no está en vender sus cuerpos, el futuro está en su mente, en tener una visión de lo que quieren hacer, en tener una determinación del corazón y decir, 'voy a cambiar mi presente y voy a crear un futuro mejor', y por último, les digo "el futuro de ustedes está en sus manos, ustedes pueden formarse profesionalmente, y obviamente nunca van a depender de un hombre, incluso si ustedes se casan bien y forman su familia, no es que van a depender de su esposo, ustedes van a tener su entrada, van a poder hacer frente a ciertos gastos de la familia...", así que esa es la mentalidad que hemos tratado de poner en las chicas. Es un problema muy serio el problema de la explotación sexual de las niñas, está unido al tema del tráfico infantil, está unido a la manera en que los africanos ven a la mujer, y a las niñas, yo creo que es un problema cultural, es un problema de la sociedad, una sociedad que está muy centrada en el hombre adulto. Si te pones a ver, prácticamente son los hombres que dirigen todo, son los que han creado las leyes, los que aplican las leyes, los que están en los juzgados, es el hombre súper poderoso que prácticamente controla todo y el que tiene siempre la última palabra. Yo creo que eso demuestra también la manera en que se trata a la mujer y que se trata a las niñas. Pienso que también por la guerra civil y las atrocidades que se cometieron durante la guerra civil. Sierra Leona ha tenido 24000 casos denunciados de

abusos de crueldad infantil, de violencia sexual, hay algo que hay que estudiar en la cultura sierraleonesa, hay algo que no funciona, es también nuestro trabajo no solamente hacer las intervenciones sino tratar de entender dónde están las raíces de estos abusos. Por ello queremos hacer un Centro de Investigación, tal vez en el futuro algunos de ustedes podrían ayudarnos a organizar este Centro de Investigación porque tenemos muchísimo material pero tenemos ahora que informatizar todo y digitalizar todo, hacer trabajo estadístico y al mismo tiempo ver porqué hay tantos abusos en Sierra Leona, el 70% de nuestras niñas que están en Don Bosco Fambul han sido mutiladas, imaginarse las que están en el país, además de todos los otros abusos que sufren las niñas. Creo que esto es algo que tenemos que estudiar para llegar a entender exactamente los porqués, una vez que entendamos los porqués, podremos encontrar intervenciones concretas que puedan solucionar los problemas y como siempre digo, seguir trabajando mucho más en la prevención que en la intervención.

9. Claro que sí, como señalas, esto es un problema de fondo que tiene tantas aristas y todas son importantes y urgentes. Tenemos esta urgencia social en realidad, cuando hablamos de creatividad con consciencia. Por cierto, ¿cómo ha resultado esta gira por Europa en torno a los proyectos que están promoviendo?

Un aspecto muy importante de este trabajo que estamos haciendo, es la denuncia y denunciar en foros internacionales, en lugares donde se cocinan decisiones muy importantes para el futuro de la humanidad es muy importante, somos una vocecita pequeña, como San Juan Bautista que gritaba en el desierto, vamos ahí y presentamos estas situaciones, denunciamos. Generalmente tratamos de traer algún muchacho que sea un modelo, como tú decías, un modelo de esa transformación, justamente para que se cambie la visión, que todos estos muchachos no son malos, nadie nace malo estos muchachos han nacido en circunstancias adversas y no les ha ayudado la vida a desarrollarse hasta que se encuentran con una experiencia de familia, entonces lo que hacemos es denunciar estas situaciones. Con el documental *LOVE*, hemos logrado cambios profundos en algunas leyes en Sierra Leona, por ejemplo, y yo creo que eso es lo importante, cuanto más damos a conocer esta realidad y más la denunciamos, más fuerte nos hacemos para hacerlo bien cuando volvemos y poner presión en aquellos que hacen las leyes y en aquellos que tienen que hacer cumplir las leyes. Por ejemplo, cuando fuimos después de proyectar *LOVE* en Sierra Leona, en una gran conferencia de prensa, inmediatamente el inspector general de policía sacó un decreto de que no había que perseguir más a las niñas que hacían prostitución en las calles y obviamente no había que quitarles el producto de lo que habían ganado y tercero que cualquier policía que abusara sexualmente en comisaría de esas niñas iba a ser despedido y se aplicaría toda la fuerza de la ley e iba a ir a tribunales y a prisión. Ese fue un primer paso muy importante. Luego seguimos insistiendo en algunos cambios, por ejemplo, hay un Acta sexual del año 2012 que en el año 2019 se modificó y el presidente lanzó un año de emergencia en el tema del abuso sexual de los menores, para poner todas las organizaciones y al Gobierno atento en este tema. En el año 2019 nos sentamos también en la mesa con legisladores, con el fiscal general de la nación y logramos que se hagan cambios sustanciales en esa ley, por ejemplo, se creó la imagen de un 'asalto sexual agravado' que no existía antes, entonces ahora cuando se comete un crimen sexual contra una menor, con un grupo o con armas o se hace un daño grave a la persona, cuando se hace ese abuso sexual, eso puede incluso, en una nueva figura, llevar a cadena perpetua, por lo que un violador puede ganarse una cadena o prisión perpetua, y eso no existía antes. También una ley para un pedido mínimo de años en prisión por haber abusado sexualmente de una niña, más otras cosas

que todavía no han salido, como que nos gustaría que exista un registro de abusadores para que la gente sepa quiénes son los que abusan, dónde están, para tener cuidado, y otra serie de consecuencias de las denuncias. Eso por lo menos ayuda, porque siempre lo digo, si no lo hacen por convicción, que al menos no lo hagan por temor a las consecuencias de esos actos.

Lo mismo ahora con los menores en la cárcel, queremos que después del documental *LIBERTAD*, por ejemplo, se deroguen algunas leyes que nos parecen completamente obsoletas, como la ley del vagabundeo, que un chico de la calle lo agarran a la noche y lo meten en prisión sin pasar por juicio o que por robar un teléfono le den cinco años y que no hay proporciones. Queremos luchar para que haya proporcionalidad entre los crímenes que cometen los niños y las sentencias que se les dan obviamente, que no se cometa la abominación de enviar menores a la cárcel con adultos, que haya un sistema de justicia alternativa, que en vez de mandar a la cárcel o a un centro correccional, un chico pueda hacer un servicio comunitario, de limpieza de la ciudad, hay tanto plástico en las calles de Sierra Leona, por lo menos que pueda hacer servicios alternativos. Todo eso es la consecuencia de nuestra presentación del documental, de continuar denunciando esto, para que se cambien las leyes, las actitudes de la gente, que podamos transformar esa realidad.

10. ¿Cómo se encaja entonces esta posibilidad de poder solidarizar en estos contextos vulnerables, y cuáles serían estas necesidades más urgentes que tú ves para poder atender y colaborar?

Este trabajo de concientizar que estamos haciendo llega, y creo que tenemos que seguir haciendo que la gente conozca al menos que estas realidades existen y no solamente en Sierra Leona y África en general, pues el tema de los menores en las calles es un problema universal, hay más de un millón doscientos mil niños y niñas que sufren esto, entonces darlo a conocer ya es el primer gran paso, denunciarlo y que sea mucha gente que se concientiza y que habla de este asunto. Hoy estamos hablando todo el tiempo del cambio climático, etc. y vemos cómo la gente se sensibiliza y así empieza de a poco, serán una generación, dos generaciones, no lo sé, pero lo mismo con estos temas referentes a la justicia y sobre todo a la justicia referida a menores, a los Derechos del Niño, tenemos que hablar, tenemos que denunciar, tenemos que dar a conocer, no tenemos que callar, porque yo creo que cuando nos callamos nos hacemos cómplices de estos crímenes de lesa humanidad.

11. Lo dicen muchos autores, la indiferencia es un gran mal.

Por ejemplo, cuando vino el tema del ébola todos decían, “es un problema de Sierra Leona, de Liberia y de Guinea, no nos toca”, hasta que llegó un caso acá a España y entonces se puso atención. Lo mismo ahora con el tema del COVID algunos dicen, “aquí estamos tranquilos, estamos todos vacunados”, y ¿qué pasa con África? si nosotros no ayudamos a África, a que ellos también tengan acceso a las vacunas y se vacunen la mayor cantidad posible de africanos, va a aparecer una cepa africana que va a venir a Europa, va a ir a América y nos va a destruir a todos. Estamos en un mundo global, en una aldea global y nadie puede decir “este problema no es mío, no me corresponde”, todos los problemas, como es si un niño en la calle está sufriendo, es mi problema, si hay una niña traficada y explotada sexualmente, es mi problema, es tu problema y es el problema de todos los que están leyendo. Cualquier cosa que esté en nuestras manos para transformar esa realidad, yo digo, tiene que ser un compromiso de todos nosotros.

Otra cosa que se puede hacer es también compartir conocimientos. Por ejemplo, yo a los jóvenes les digo, “ustedes también pueden ayudar, aunque no sea económicamente, pero ustedes tienen juventud y eso es una riqueza, ustedes tienen tiempo, no todos tienen tiempo”. A los jóvenes profesionales les digo, “ustedes tienen lo más lindo, tienen profesionalidad, tienen conocimientos, tienen experiencia, vengan y compartan”, y no hay que venir a vivir y a quedarse acá, ahora con todo este tema de los zoom, ¡cuántos conocimientos se pueden transferir digitalmente!, y no hace falta ni viajar a África, se puede compartir el conocimiento que se ha acumulado en la vida y transformar realmente situaciones que son dolorosísimas en el mundo, así que bueno hay muchas maneras de sentirse envuelto y en la lucha por la transformación de esa realidad.

12. *Está muy bien saberlo y estaremos a vuestra disposición de lo que se pueda generar. Para ir terminando me gustaría comentarte que dentro de nuestra línea de creatividad estamos vinculados a diferentes redes, por ejemplo, a la Asociación de Creatividad, ASOCREA, a la Red Internacional de Escuelas Creativas, RIEC/ADEC y a un programa de postítulo de Experto en Creatividad, en la UAM, donde recibimos a diferentes tipos de profesionales que vienen a especializarse para poder llevar esta creatividad a sus campos, con esta consciencia también de ciudadanía planetaria, sostenible, etc. Estudiamos la creatividad en sus diversos campos aplicados, y vemos que todavía hay una tendencia a enfocarse en recursos externos para favorecer la creatividad, pero, por supuesto esta también se da en el potencial interior de la persona, en su capacidad de superar la adversidad, en su resiliencia, por ello, en tu experiencia ¿cómo se expresa el potencial que tienen las personas que se ven afectadas en estos contextos de vulnerabilidad?, ¿cómo se sobreponen y sacan su potencial creador y creativo?*

Para mí eso es increíble y en eso, África puede enseñarle al mundo entero. Desde que llegué a África descubrí que el africano tiene una gran capacidad para absorber dolor para ponerse de pie y para volver a crear futuro y con muchísima esperanza y con muchísima creatividad. He visto a madres perder sus hijos en un alud, o gente que ha perdido absolutamente todo y se plantean que hay que recomenzar. Eso está dentro del alma del africano, continuamente recomenzar y el africano es muy creativo, y eso lo ha tenido por centurias, el no luchar contra la naturaleza, contra las calamidades, contra situaciones adversas del clima, contra guerras, y siempre encuentran la manera de trabajar comunitariamente. Yo creo que eso es muy importante en el africano, que la única manera de salir adelante no es con un yo egoísta, sino plantearse el resolver los problemas como familia, como comunidad, como aldea, discerniendo como comunidad, tomando decisiones como comunidad y ejecutando como comunidad, es una gran enseñanza de los africanos.

Un gran ejemplo es la historia de vida del muchacho que me acompaña en la gira. Vivió diecisiete años en la calle, ocho años en la prisión y es hermoso ver como este chico que tendría que estar enojado con Dios porque sufrió abusos sexuales en la cárcel, sufrió el hambre, la violencia etc., ese muchacho tiene una resiliencia increíble y no está ni enojado con Dios, ni con la humanidad, ni con el Gobierno, ni con la persona que lo abusó, al punto que cuando yo le digo a él que trabaje para Don Bosco y entra en la prisión para ayudarnos a rescatar menores, me pide un jabón, un plato de comida y agua para llevarle a su abusador, y ha entrado en la celda y le ha pedido que lo miré a los ojos -porque ese hombre no se atrevía a mirarlo a los ojos- y le ha dicho “sabes he venido aquí a decirte que te perdono pero nunca más vuelvas a tocar a un niño dentro de esta prisión”. Entonces te das cuenta el poder de resiliencia y poder transformador, porque yo como sacer-

dote le he preguntado cómo puede llegar a ese perdón después de todo lo que vivió, y él me mira y me dice “yo no puedo trabajar contigo en la cárcel si tengo eso en mi corazón, si yo tengo algo contra esa persona, cómo voy a hacer un trabajo con los demás menores en la cárcel, yo tenía que desbloquearme y el hecho de haberlo perdonado me ha desbloqueado, ahora ya soy libre, yo no sé si él aprecia que yo lo haya perdonado pero no me interesa, yo creo que mi perdón no le hace nada a él, pero a mí me ha liberado completamente”, por eso te digo, es esa fuerza de resiliencia que nos enseñan los africanos.

13. Muchas gracias por esta tremenda historia de vida que nos compartes. Para los que nos dedicamos a la formación de profesorado, no solamente estamos con enfoque cuantitativos sino, nuestros enfoques de investigación son, sobre todo, también cualitativos, y el enfoque autobiográfico, por ejemplo, nos aporta valiosos aprendizajes para nuestros estudiantes. En ese sentido, una última pregunta es ¿qué mensaje tendrías para aquellos que se forman en el grado de magisterio, para estos futuros maestros y maestras, que se preparan a su vez, para formar a las nuevas generaciones de niños y niñas que van a ser parte de nuestra nueva humanidad?

Lo primero es que amen su profesión y vivir su profesión como una vocación, como un llamado, porque es precioso el ser un educador, el ser un maestro o un profesor o un catedrático y segundo tener muchísima humildad porque los alumnos que tenemos delante son siempre potenciales maestros y uno se da cuenta con el paso del tiempo, de que no hay una situación de superioridad del que haya adquirido conocimiento con el que tiene que recibir el conocimiento. Y sobre todo que en nuestro trabajo, más allá de los conceptos técnicos o científicos que podemos dar, que seamos transmisores de valores y sobre todo un valor importantísimo para el mundo, el valor de la justicia, que siempre nosotros eduquemos para la justicia y para la paz y que eduquemos no tanto de palabra, sino a través del testimonio de nuestras vidas, que cuando nos vean puedan decir, “esta persona enseña más por lo que hace que por lo que dice” y que seamos realmente testigos calificados de los valores que queremos transmitir

14. Muchísimas gracias yo creo que esa coherencia pedagógica es imprescindible para poder llevar a cabo esta profesión de docente. No me queda más que agradecer todo el trabajo que lleváis los misioneros Salesianos en Sierra Leona y en todos los sitios en los que estáis trabajando en el planeta, pero en especial a ti, padre Jorge, por todo tu tiempo, por todo lo que has realizado, tu dedicación, tu generosidad, para con nosotros y para con esos niños y niñas y jóvenes a quienes entregas tu vida de servicio. Todo tu trabajo es un gran ejemplo de cómo trabajar la justicia social y una creatividad con mayor consciencia. Si deseas comentar alguna cosa que no te haya preguntado o algo que te parezca relevante decirnos...

Simplemente invitar a todos los que quieran compartir este sueño y esta misión, que se pongan en contacto con nosotros. Estamos descubriendo tantas cosas desde el punto de vista psicológico, pedagógico, cultural, antropológico, etc. Si quieren ser parte de este sueño que llamamos Don Bosco Fambul, si quieren ser parte de nuestra misión, son siempre bienvenidos y desde ya muchísimas gracias a ti y a todo tu equipo por compartir y por dejarme contar algo sobre este milagro que llamamos Don Bosco Fambul, en Freetown, la capital de Sierra Leona, muchísimas gracias. Y como sacerdote les voy a dar una bendición africana “Que Dios esté en el corazón de todos ustedes y que se conviertan en sonrisa de Dios para todos los que viven alrededor suyo”.

Bibliografía

Cabrera, J. (23 de octubre de 2021). *I Encuentro con Indispensables*. [Video]. YouTube. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=_jN9ULttFR4

Cabrera, J. (22 de julio, 2022). *Creatividad y complejidad para la innovación educativa y la justicia Social*. Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social. Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.catedraeducacionjusticiasocial.org/creatividad-y-complejidad/>

Inestroza, P. (2019). Un Don Bosco del siglo XXI: Padre Jorge Crisafulli. *Vatican News*. Fuente: <https://bit.ly/3PVbGIM>

Misiones Salesianas. (16 de septiembre de 2021). *LIBERTAD*. [Video]. Youtube. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=LvES1rjVFhw&t=3s>

Misiones Salesianas. (2018). *LOVE*. [Video]. Youtube. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=SPhtGG9qZo0>

