

Un Sistema para la Evaluación de Lastres para la Creatividad

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Parece haber consenso entre expertos en que, puesto que la *creatividad* es una realidad compleja, compleja debe ser su evaluación. Esta obviedad, por correcta que pudiera parecer, podría albergar una *falencia*. Me explico. Los sistemas de evaluación de la creatividad se centran en *presencias* (indicadores, sujetos, procesos, manifestaciones, entornos, etc.), pero no tanto en sus *rémoras*, *impedimentos* o *lastres*, debido a los cuales, una *creatividad rentable* o *brillante* podría no *elevarse*, escorar su vuelo y accidentarse —y a todas sus *presencias* con ella—. Es como si a la hora de comprar un *jarrón* tendiéramos a fijarnos sólo en su aspecto —en el material y en su belleza— pasando por alto su *oquedad*, su porción de *no-jarrón*, gracias a la cual el recipiente, además de *interesante*, podría ser *útil*.

En estas líneas se propone un *sistema de indicadores de lastres* para completar la evaluación de la creatividad, desde una perspectiva complementaria a la convencional.

Palabras clave

Creatividad, evaluación, enseñanza, formación, conciencia.

Abstract

There seems to be consensus among experts in the fact that since creativity is a complex reality, its evaluation should also be complex. This evidence, as correct as it may seem to be, could have in itself a deficit. I mean, creativity evaluation systems are focused on what is present (subjects, processes, demonstrations, etc.) but not in its hindrances, impediments or nuisances, due to what, a brilliant and profitable creativity could not raise, stanchion its flight, have an accident and involve others in the accident.

It is as if when we are going to buy a vase we only payed attention to its appearance —material, beauty, for instance— ignoring its cavity, its part of no vase, thanks to what the vessel apart from interesting could be useful.

It is proposed in these lines a system of nuisances indicators to complete the creativity evaluation, from a perspective complementary to the conventional one.

Key words

Creativity, evaluation, teaching, formation, conscience.

Introducción

Las contribuciones clásicas o recientes destinadas al conocimiento y la evaluación de la creatividad —E.P. Torrance, y C.E. Myers (1988), S. de la Torre (1991, 1997), R. Marín Ibáñez (1995), M. Romo (1997), R.J. Sternberg (2001), R.J. Sternberg, y T. Lubart. (1997), C. Ruiz (2003), etc.— han valorado a la persona creativa, el proceso y los productos creativos, centrándose en indicadores y manifestaciones de ella. En mucha menor medida se ha hecho lo contrario: destacar y sistematizar algunos de los *condicionantes* que impiden que una *creatividad* puede no evolucionar más allá de la *rentabilidad* (finalidad egocéntrica) hacia una creatividad más madura (menos egocéntrica) y articularlos como un *sistema de evaluación de lastres para la creatividad*.

Quizá en un principio pudiera parecer que el tema que se presenta podría ser interesante exclusivamente para el ámbito de la creatividad, pero no una contribución interesante para el conocimiento. Desde nuestra perspectiva, la creatividad es una característica inherente al conocimiento, una condición que le es propia y que, por tanto, le interesa desde cualquier punto de vista en que éste se proyecte, que no es sino todos. Se invita al lector a percibir esta propuesta desde su ámbito de identificación epistémica.

Así mismo, pudiera entenderse que el ámbito de referencia de las siguientes consideraciones pudiera comenzar y acabar en la Psicología o en la Psicología de la Educación. No es ésta la intención. Se pretende comunicar una sistematización empírica posiblemente útil para la formación pedagógica —de otros, como finalidad de la comunicación didáctica, y propia o

(autotrans)formación, contemplable en contextos educativos.

Aclaración terminológica

Parece pertinente aclarar los siguientes tres conceptos que a partir de este momento se utilizarán en sucesivas argumentaciones:

a) **EVALUACIÓN.** Entiendo por *evaluación* una *toma de conciencia* válida para el conocimiento y la mejor orientación de lo que se valora. En nuestro contexto, la creatividad se analiza desde una perspectiva poco usual, no tanto de *mejora* cuanto de *deseempeoramiento*. Las siguientes consideraciones podrían ser válidas para la formulación de principios educativos y la construcción de instrumentos de evaluación de personas, ambientes, procesos y productos creativos.

b) **LASTRES (DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y DE EVOLUCIÓN).** Es obvio que el uso del término *lastres* no ha sido utilizado por autores relevantes dedicados al estudio e investigación de la creatividad. Y no lo ha sido por dos razones fundamentales: a) Porque el *enfoque evaluativo* (o, en cierto modo, *antievaluativo*) que presentamos, como ya se ha señalado, es inusual; y b) Porque a quien esto escribe le ha parecido que expresa bien aquello a lo que se refiere: *rémora, carga, impedimento, obstáculo, traba, estorbo, freno, barrera, molestia, escollo...* Su uso es meramente descriptivo, como tantos otros que definen las Ciencias de la Educación. Aquí se ha denominado *lastres* a *procesos* —a veces subyacentes y a veces envolventes a los indicadores de evaluación de la creatividad consensuados—, que condicionan ne-

gativamente su desarrollo hacia una creatividad más formativa.

- c) **CREATIVIDAD TOTAL.** Esta noción de creatividad la *redefine desde el punto de vista de su finalidad*, conceptuándola como *proceso de conciencia*. Desde la perspectiva de la conciencia, la *creatividad puede ser vulgar o superficial, si es destructiva o egocéntrica*, con independencia de su *brillo o eficacia*, y *más plena o total*, si asocia procesos y productos relacionados con la *mejora social*, la *(auto)formación* o el *incremento de complejidad de la propia conciencia* (A. de la Herrán, 1998,2000,2001).

Sistema de indicadores de lastres o dificultades de aprendizaje para la creatividad total

A continuación se ofrecen cuatro sistemas de *indicadores de lastres*, muchos de los cuales pueden asociar verdaderas *dificultades de aprendizaje* para un *desempeoramiento* de la propia creatividad. Los siguientes *sistemas para la evaluación de lastres* no se refieren a la *creatividad brillante o rentable*, sino a la que asocia procesos relacionados con el *mejoramiento de la vida humana* y la *evolución de la conciencia*, o *creatividad total*, a la que ya hemos aludido.

Expresan con la mayor sistematicidad la síntesis de observaciones directas y procesos de triangulación personal llevados a cabo en 120 acciones formativas con profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria, sin solución de continuidad, realizadas durante trece años.

I Primera clasificación centrada en el origen o naturaleza de los lastres

- a) **MÁS INDUCIDOS:** Suelen aparecer relacionados:

1) El *conformismo* o falta de voluntad innovadora demostrada con hechos (es posible que sí se exhiba sobre el papel o en páginas Web muy bien diseñadas): Con frecuencia los *sistemas conformistas* —personas, organizaciones...— subliman su falta de disposición o su ignorancia metodológica, refugiándose en intenciones *rentabilistas* y *eficacistas*, estrechamente unidas al deseo de que no aparezcan *signos de heterodoxia*. A veces esto se traduce en obsesión por el logro (normal o aceptado), la consecución de objetivos, el éxito (unidireccional) y el temor a *desviarse*, al *qué dirán*, a *hacer el ridículo*, a ser valorado negativamente, a no ser reconocido (reforzado), etc. lo que consolida el *lastre* contrario al desarrollo de la divergencia.

2) *Autoritarismo* o *jerarquismo comunicativo*: Los sistemas conformistas se agravan cuando la comunicación se dificulta por la imposición de unas relaciones *autoritarias* o *jerárquicas* asociadas al cuidado de no errar ante los mandos, la necesidad de cumplir lo establecido, el reducido espacio para el desarrollo —de lo— profesional, la clara separación entre trabajo (tensión, concentración, consumo, etc.) y disfrute (actitud lúdica de cambio, de actividad autógena, de flexibilidad, de producción...), etc.

- 3) La *prisa*, sobre todo vivida ávidamente, o bien determinada desde fuera (condiciones externas, demandas productivas, velocidad requerida, presión inducida, etc.).
 - 4) La *falta de espacio para el aprendizaje y desarrollo personal*, normalmente invadida por el egocentrismo de suprasistemas o de figuras de autoridad o de superior actividad, que actúa como *sistema represor*. Puede venir dado por exceso de protagonismo ajeno, saturación o pobreza afectiva, saturación receptiva o *taponamiento* de la capacidad de aprendizaje por descubrimiento, grado de terminación de la comunicación, expectativa de autonomía o de capacidad de acción autorregulada disminuida, ausencia de refuerzo de comportamientos creativos, etc.
 - 5) La *falta de reconocimiento de la creatividad ajena*, que hace bueno aquello de que «Nadie es profeta en su tierra». La influencia negativa en la creatividad de las personas puede provenir de causas de naturaleza egocéntrica, bien centradas en las propias productoras (sensibilidad, necesidad de reconocimiento, baja autoestima, etc.), bien atribuibles al grupo de referencia o pertenencia (mal clima, competitividad, rivalidad, envidia, dificultad para resolver un *conflicto entre esquemas* («Nadie ante una idea nueva que personalmente le disgustaba la ha llamado 'creativa'» (E. de Bono, 1987, p. 63)), situaciones de complejo, etc.). Lastimosamente, para superar esta *dificultad para valorar la creatividad de otros* no basta con saber. Mención especial merece el papel que pueden y deben desempeñar los líderes y autoridades institucionales y organizativas tanto en el conocimiento de la sensibilidad de los trabajadores, como en el reconocimiento de sus proyectos o realizaciones creativas.
- b) MÁS ENDÓGENOS: Pueden darse estrechamente unidos y apoyados:
- 1) La *superficialidad, vulgaridad o estereotipia de pensamiento*: contenidos vulgares, repetición (de las mismas acciones, gestos, palabras, etc.), que se opone a la originalidad y a la personalidad. —Evidentemente, no me refiero a la *estereotipia* asociada a determinadas demencias, ni a la *estereotipia* infantil, completamente normales, cuya interpretación no es transferible a la del adulto.
 - 2) Dependencia de *programas mentales* entendida como dificultad o resistencia para *desidentificarse* de inercias, esquemas de apego o dependencia, para superar *barreras*, disolver actitudes (*indiferentismo, borreguismo*, ausencia de esfuerzo, apatía, *espontaneísmo, quietismo, ausencia de duda*, rechazo a la innovación, etc.), sortear procesos con final determinado, variar o *eliminar* preconceptos o prejuicios, controlar condicionamientos, establecer nuevas relaciones de significado, propender a bloqueos mentales, a desarrollar un *pensamiento previsible* (en su caso, entre todas aquellas personas o sistemas que comparten *programa mental*), a crisis improductivas, conformismo con las situaciones que se tienen, con lo que se ofrece, con el futuro previsible, etc. Es la garantía de la imposibilidad de desarrollo de

pensamiento propio (posible vector de madurez creativa), aplicado tanto a personas como a centros o instituciones.

3) La *rutinización* (evito utilizar la palabra *rutina* que, como condición de la circunstancia o del contexto, no tiene por qué lastrear la creatividad. Así mismo, en el caso del niño, la *rutina* constituye una regularidad necesaria para la formación de su personalidad. En cambio, la *rutinización*, entendida como *apoltronamiento en la rutina*, la supone) *de las vivencias*: reiteración de los mismos esquemas de comportamiento ante situaciones análogas o idénticas, que se opone a la resolución de situaciones por caminos novedosos.

4) La *ansiedad*, sobre todo si satura los comportamientos en niveles significativos o si el sujeto es especialmente sensible a sus efectos: Interferencia con la capacidad de recordar, menor rendimiento ante situaciones nuevas o difíciles, connotación negativa de circunstancias situacionales, posibilidad de condensaciones fóbicas hacia las posibles causas o causantes de aquellas circunstancias, etc.

Pese a la aparente *claridad conceptual* que parece aportar este sistema de conceptos contrarios a la creatividad, no debemos *taconar* la *divergencia* y *relatividad* que les son propias. Primero, porque no siempre son lo contrario a la *creatividad*. Segundo, porque en no pocos casos tales condiciones se han transformado en paradójicos (o reactivos) *caldos de cultivo* para su desarrollo. Puede darse el caso de un medio capaz de no aportar ningún *factor contrario*, y no traducirse en producción creativa de ninguna clase.

II Segunda clasificación centrada en la amplitud de los lastres

a) DIFICULTADES DE APRENDIZAJE GENERALES. Los mayores *lastres* u *obstáculos* para la creatividad propia y ajena —de cualquier sistema (personal, institucional, social, epistemológico, etc.)— constituyen un *vector* cuyo *origen* y *extremo* son:

1) El propio *egocentrismo*, entendido como una *dificultad*, concretamente la que impide «entender el propio punto de vista como uno entre los posibles» (Piaget) —acaso, esencia del *espíritu democrático*— y, en consecuencia, «para converger o cooperar con otras opciones distintas (*concurstantes* o *concurrentes*) a la propia». También lo hemos identificado como «rasgo de inmadurez», «*infantilismo arrastrado*» (A. de la Herrán, e I. González, 2002) y «característica más destacada de la sociedad del siglo XXI» (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002; A. de la Herrán, 2003).

2) La consecuente *estrechez de conciencia*, que puede condicionar la comprensión, la expresión, el desarrollo del conocimiento y los futuros aprendizajes.

b) DIFICULTADES DE APRENDIZAJE CONCRETAS. Aquel *vector* puede situarse en coordenadas diversas, presentar *intensidades* distintas, según las características de los sistemas de que se trate y sus circunstancias y contextos. De él se derivan *dificultades de aprendizaje más concretas*, que adquieren la estructura de *bucle*:

- 1) La *dificultad* que impide entender el propio punto de vista como uno más, asocia un *apego excesivo o adherencia* al mismo, que causa tres *dificultades de aprendizaje*:
- i. Una excesiva atadura a los propios *esquemas* (intuiciones, convicciones, convencionalismos, creencias, conceptualizaciones, generalizaciones, prejuicios, opciones, etc.), con los que se establece una relación de *dependencia* (autonomía disminuida en el ámbito de identificación).
 - ii. Una comprensión parcial de la realidad a la que se refieren, lo que motiva a sesgos en su mismo sentido, que *distorsionan a priori* futuros aprendizajes.
 - iii. Una consecuente *dificultad para desidentificarse de él —y reidentificarse dialécticamente o converger con otros esquemas—*, lo que se traduce en una pérdida de oportunidades de aprendizaje de infinito calibre.
- 2) La *centración en lo propio*, la *comprensión escorada de la realidad*, y la *dificultad para aprender de otros puntos de vista* tiende a saturar la personalidad y el carácter del sistema. Sobre todo en los casos en que se traduce en alguna clase de éxito social, puede aflorar como otra familia de *dificultades de desaprendizaje* motivadas por excesos de:
- i. Egoísmo, humildad disminuida, autoimportancia insensible.
 - ii. Intolerancia o rechazo a todo lo desestabilizador: *dificultad para la autocrítica, incomodidad ante la crítica, dificultad para la rectificación*, aun habiendo percibido disfunciones.
- iii. La *insatisfacción esencial* (Jung) que lo anterior produce se puede traducir en una *necesidad reactiva de reafirmación* o de normalización de *prejuicios* —que pueden pasar a *desearse*—, a través de dos estrategias fundamentales: la «influencia en los demás», y la «consideración de los demás» (P.D. Ouspensky, 1978), mediante el establecimiento de vínculos narcisistas mutuamente reforzantes y en el sentido o con los temas deseados. Tres son las estrategias que las personas suelen emplear para lograrlas:
1. Introduciéndose o afiliándose a grupos preexistentes de sesgo acorde.
 2. Comunicando y enseñando las propias premisas y elaboraciones sesgadas.
 3. Creando sistemas de acólitos o *secundarios*.
- Huelga comentar las enormes *implicaciones didácticas* que estos procedimientos pueden conllevar.
- 3) Aquellas *dificultades para la eliminación* se traducen como una auténtica *fuerza de reafirmación* de la dualidad cognoscitiva subyacente. A saber, que —*a priori*, en un sentido *kantiano*— la propia opción es la acertada y que el error caracteriza a las demás. Siendo así, el *quietismo* y la *satisfacción superficial* son todo uno, y el curso de los *futuros aprendizajes* queda

efectivamente condicionado por una *inercia* o un *impulso* cuyos *raíles lógicos* van a ser un *autococimiento disminuido* o *confundido*, y una *superficialidad* o incluso *trivialidad reactivas* que pueden devenir en búsqueda de *sólo acumulación-bienestar*.

III Tercera clasificación centrada en el momento cognoscitivo

a) DIFICULTADES DE ADMISIÓN de otras ideas o propuestas, por:

1) Carecer de interés, motivación, ganas o voluntad de conocimiento puesta en juego para hacerlo. Por ejemplo, percibir la innecesidad de formarse, porque se piense que uno, con la experiencia acumulada, ya no está para esos *cuentos*.

2) Presentar una adherencia a los propios esquemas cognoscitivos, hábitos, prejuicios, preferencias, etc., motivada bien por *características caracteriales* o por la *consideración del interlocutor*. Ejemplo de múltiples aplicaciones es el contenido en la historia del encuentro de un maestro japonés, Nan-in (1868-1912), con un erudito profesor de Universidad, que quería conocer la meditación *zen*. Nan-in sirvió té, colmó hasta el borde y siguió vertiendo con toda naturalidad. El erudito, absorto, no pudo contenerse más y le pidió que no siguiera echando. «Como esta taza», dijo Nan-in, «estás tú lleno de tus propias opiniones y especulaciones. ¿Cómo podría enseñarte lo que es el *zen* si no vacías primero tu taza?» (en R. Melcón López-Mingo, 1979, p. 11, adaptado).

b) DIFICULTADES DE COMPRESIÓN de otros sesgos, sistemas de identificaciones o dependencias o *ismos* distintos asociados al del propio reducto, sean:

1) De pretensión semejante: Por ejemplo, entre dos métodos didácticos o actividades distintas que pueden servir para trabajar los mismos objetivos.

2) De diferente ámbito o categoría, pero identificable con el sesgo o *ismo* de pretensión semejante: Por ejemplo, hacia un artículo escrito por un maestro del que se sabe que simpatiza con ciertas ideas políticas.

c) DIFICULTADES DE APERTURA A LA CREATIVIDAD en sentido estricto, porque la fuente de recursos, pretensiones, fundamentos, métodos, técnicas, contenidos, etc. se cierra enormemente, por quedar restringida al propio sistema de conocimientos sesgados:

1) Dificultades de valoración de otras personas o expresiones creativas: Suelen responder a una incompleta *madurez personal*:

a. Muchas personas son intolerantes a la creatividad manifiesta por otros —colegas, alumnos, etc.— o bien parecen ser *alérgicos* a algún *indicador* de la creatividad observada (por ejemplo, se puede estimar la *originalidad*, pero rechazar la *flexibilidad* o el *establecimiento de nuevas relaciones*).

b. También es frecuente que reaccionen dualmente (muy bien, muy mal, o indiferentemente) ante producciones creativas inesperadas.

- 2) Dificultades de desarrollo o de elaboración más allá del propio coto de sesgo o identificación. Por ejemplo, aunque se admita y valore, no se procede de modo diferente a como se está acostumbrado a actuar, porque desde el principio se desarrolló un procedimiento *que resultaba bien*, y que justifica por tanto la *identificación inercial o conformismo*. Comprendería la llamada *fijeza funcional*.
- 3) Dificultad para autoanalizarse, percibir los propios *lastres* y rectificar (voluntad innovadora concreta y demostrada).

IV Cuarta clasificación centrada en el desempeño: resulta de un sistema de ecuaciones con tres incógnitas, formado por tres teorías

La teoría del globo, la teoría de las amarras y la teoría de los pesos.

- a) La *teoría del globo*, que vendría a decir: «Para que un *globo* se eleve no es suficiente con prestar atención al *gas*, al logotipo, a la lona, a la *meteorología*, a la *experiencia del viajero*... Hay que soltar *amarras y bolsitas de tierra*». La incógnita de esta *ecuación* es la identidad de las *amarras* y los *pesos*.
- 1) Algunas *amarras*: El término *amarrar* hace referencia al cabo con que se asegura la *aeronave* al *aeropuerto*, y asocia un significado relacionado con la idea de *protección* o *apoyo*. Las *amarras* no forman parte del *globo*. Éstas son las principales *cuerdas* y *ganchos*: estereotipia de pensamiento, conformismo, indiferentismo, *borreguismo*, *despersonalización*, *rutiniza-*

ción, presión, represión, prisa (subjetiva) o velocidad (fenoménica), ansiedad, ausencia de esfuerzo, apatía, conformismo, *espontaneísmo*, costumbre, *autoindisciplina*, programación mental, apego, certeza o ausencia de duda, quietismo, dependencia, condicionamiento, identificación, etc.

- 2) Algunos *sacos de arena*: La función de los sacos de arena que se llevan adheridos es tirarlos cuando se quiere ascender. Éstos son los más importantes:
 - a. Apertura y generosidad limitada, entendida como excesiva *centración* en uno mismo y lo tenido como propio; motivaciones básicas orientadas al *recibir*, al *bienestar* y al *influir*; cerrazón a *inercias* que no sean las habituales, que se traducen en un *no querer querer cambiar*; práctica *habitual* de la incoherencia; dificultad para compartir y converger con otras coordenadas distintas; predisposición a la valoración dual: *verdadero (lo mío)* y *equivocado (lo otro)*; selectividad relacional (narcisista, mutuamente reforzante, autocomplaciente), etc.
 - b. Conciencia disminuida, interpretable como: *estrechez* comprensiva; dificultad para la síntesis; atracción polarizada a lo propio o *para sí*; tendencia al reduccionismo, a la simplificación determinista; huida de la *complejidad*, etc.
 - c. Conocimiento (reflexión) inmaduro, caracterizado por: centrarse en lo exterior y exteriorizador; dificultad para la autocrítica y la rectificación; se-

guridad y ausencia de duda; razonamiento *dual*; *parcialidad* y *sesgo*; dificultad para la complementariedad y la síntesis, etc.

b) La *teoría del zurcido* o *de los subterráneos*, que asegura que: «Cuando se produce un agujero en una tela —por ejemplo, en un guante, en un calcetín...—, la unión o reparación se hacen *por dentro*». La incógnita de esta ecuación es la *identidad de las alcantarillas* o *el zurcido*. El sistema de *subterráneos* y *alcantarillas* de la creatividad compone el entramado básico de *canalones* por donde circula la miseria humana. Estamos tan acostumbrados a sus malos olores, que nos pasan desapercibidos. Sus principales *conducciones* son:

1) El *egocentrismo* o dificultad para *relativizar*, *empatizar*, integrar en coordenadas más amplias que favorezcan a otros, para la *autocrítica*, etc.

2) El *narcisismo* o superior *distanciamento*, sentimiento de *distinción* y *superioridad*, *selectividad relacional* basadas en relaciones de cohesión-rechazo, sentimiento de *orgullo por pertenencia*, *autoimportancia*, *autocomplacencia*, *soberbia ilusoria*, *búsqueda de «autorrealización insensible, negadora o utilizadora del otro»*¹, etc.

3) El *razonamiento sesgado* o incapacidad para percibir el *sesgo*, *reidentificarse* con sín-

tesis superadoras, anhelo de *parcialidad*, defensa de la razón fragmentaria, cultivo de la «*separatividad*», etc.

4) La *proxemia cognoscitiva* o *apego al propio terrenito*: *epistemológico*, *tradicional*, *personal*, *institucional*, *ideológico*, *sistémico*, *temporal*, *espacial*...

5) La *inercia afectocognoscitiva* o dificultad para romper la dinámica hacia *lo normal*, hacia *lo aceptado*, el *quietismo*, etc.

6) La *adaptación a programas mentales (individuales o compartidos)* o *sensación de certeza/verdad*, *fiabilidad* de la propia opción, interés por el *no-cambio*, *identificación invariante con premisas*, *prejuicios* y *personas* entendidas como *exclusivas*, bienestar por la *identificación*, *tendencia al mantenimiento de sus sesgos propios*, interés por la *expansión de la propia programación a otras personas*, práctica de la crítica dual, crítica hacia la propia programación disminuida, etc.

7) *Dificultades de aprendizaje para la comprensión* de otros sesgos o *ismos*, para admitir otras ideas o propuestas, para la *convergencia*, para la *interiorización*, para la *duda*, para la *autocrítica*, para la *rectificación*, etc.

c) La *teoría del deshollinador*, según la cual: «Para asegurar el tiro de la chimenea, de vez en cuando hay que *deshollinar* (*limpiar, liberar y eliminar mugre*).

¹ Adorno, Horkheimer, Lasch.

Deshollinar es también —¡coincidencias!— *mirar, examinar, evaluar*. La Incógnita de esta ecuación es la naturaleza de la mayor parte de la *porquería que ciega la luz —de los tubos— y obstruyen o incluso impiden fluir*. Las *porquerías y mugres* que tiznan la creatividad impiden *fluir* a la *creatividad plena*. Son tantas y de tan variada forma y tamaño que resultaría prolija su mención. La propuesta que aquí hacemos es de identificación de algunas que apuntan a la necesidad de una *limpieza urgente* de cualquier *chimenea* (pléñese, por ejemplo, en la *chimenea de la enseñanza, de la organización, de la investigación científica, del arte...*): *Reiteración o rigidez creativa* (De Bono), *dificultad para abandonarse a la propia creatividad*, creencia implícita en que las producciones creativas son secundarias, baja motivación por la producción de novedades, consideración de las divergencias como ajenas a lo planificado, *expulsión o rebote* de la divergencia —propia o ajena— al contenido *convergente*, ansiedad y prisa para evitar la emergencia de la creatividad, inseguridad, indiferencia, comunicación evaluativa-selectiva de corte *narcísista*, intolerancia ante la creatividad de otros o sus producciones, dificultad para agradecer o reforzar, atracción obsesiva (reactiva), admiración, censura, ignorancia, por la expresión creativa que no se comprende, dificultad para emplear la creatividad ajena como fuente de motivación, obsesión por ser diferente, utilización de la propia

creatividad como *arma de seducción, búsqueda de acólitos, secundarios, admiradores, reforzadores...*, *miopía creativista* u obsesión de la creatividad sobre todas las cosas, *shock* (interrupción de procesos, desajuste de esquemas...) ante la creatividad observada, dificultad para dejar secuencias inacabadas (o abiertas), a no evitar a decir la última palabra, a adelantarse o suplantar un desenlace, a reformular empobreciendo o sesgando, a bloquear la creatividad ajena con *modelos o defecto tapón*, etc.

Sistema psicológico causante

A la hora de conocer el *perfil del sistema psicológico causante* (emisor y/o receptor) del freno de la creatividad —tanto en sí como en los demás—, nos ratificamos en la hipótesis de la *exceso de egocentrismo o inmadurez del conocimiento*, normalmente capaz de desplazar la *complejidad de la conciencia*. La hipótesis añadida es que tales características actúan como un *sistema cerril* (pretendo que no se confunda con los *sistemas «cerrados»* de L. von Bertalanffy):

a) *Estrechez de conciencia*, entendida como:

- 1) Capacidad de visión disminuida, quizá porque unos pocos árboles no dejen ver el bosque, ni el lago que hay a su lado, ni el horizonte.
- 2) Menor comprensión, generada por el apego a determinados procesos de dependencia afectocognitiva.

Un Sistema para la Evaluación de Lastres para la Creatividad

- 3) Menor confianza en sí, como argumento para no asumir responsabilidades y para aceptar capacidades de otros.
- 4) Menor amor, entendido como dificultad para integrar y practicar el «tener ojos en el corazón y corazón en los ojos» (M. Moya, 1999), para comprender la *vocación* como entrega personal y profesional, más allá de la situación funcional, laboral o del contrato, y para escuchar y trabajar por los demás. Y es que, si «El corazón tiene razones que la razón no entiende» (Pascal), es porque «el corazón sabe» (S. Agustín).
- 5) Menor capacidad de síntesis superadoras de dualidades, o de enseñar tolerancia de mano de la lógica subyacente al conocimiento integrador.
- 6) Rechazo a la *complejidad*, o bien apego a las soluciones, planteamientos, desarrollos y evaluaciones simples y simplificadoras.
- 7) Menor flexibilidad mental, o creatividad limitada o rígida. Puede llevar a enormes contradicciones didácticas. Por ejemplo, defender la creatividad por un lado, y por otro no soportarla, si se sale de las previsiones de *ámbito*, de *flexibilidad*, de originalidad, de fluencia, de elaboración, etc.
- 8) Dificultad para la rectificación, aunque se consigan contemplar los errores, deficiencias, lagunas, etc.
- 9) Ausencia de *sentimiento* o *interés por la universalidad*, ya que el que predomina es el de *parcialidad*, aunque se *totalice* como mecanismo de defensa:

Cuando el hombre piensa así de sí mismo (fragmentariamente), tiende inevitablemente a defender las necesidades de su propio «Ego» contra las de los demás, o, si se identifica con un grupo de gente de la misma clase, defenderá su grupo de un modo parecido. No puede pensar seriamente en la humanidad como una realidad básica que exige su prioridad (D. Bohm, 1987, p. 11)

- 10) Escasa virtud o generosidad, en la medida en que la rigidez y dualidad no puede reflejar, más que en casos (quizá compensatorios) muy determinados, lo opuesto a lo que la mantiene.
 - 11) Menor disposición para el desarrollo de la *autoconciencia* desde sus dimensiones sincrónica (compromiso social), *diacrónica* (histórico) y *transcrónica* (cooperación en el proceso global de evolución humana).
- b) Posible serenidad o armonía interior disminuida, generada por un mal uso de las posibilidades asociadas a la propia razón, o apoltronamiento en la quietud.
 - c) Orientación de su libertad, valores y recursos personales y materiales a reunir, acumular o a acopiar, y al solo bienestar, ya que la conciencia no puede crecer hacia una complejidad dialéctica e integradora.
 - d) Intolerancia o rechazo a las opciones distintas a la propia, que en mayor medida se expresan si quien difiere participa del mismo sistema de identificaciones. Bien podría denominarse a esto el *síndrome de San Martín*.

e) Intolerancia, rechazo y/o desarrollo de actitudes fóbicas hacia todo lo desestabilizador de la propia *homeostasis*: análisis del ego/conciencia, práctica de la duda, ejercicio ecuánime de la autocrítica, desarrollo no inhibido de la creatividad, cultivo no condicionado de la inquietud por el conocimiento, expansión de la complejidad, incorporación de humildad, práctica del amor, etc.

Conclusión

Estos *lastres* pueden actuar como *dificultades de aprendizaje* para el acceso de una *creatividad sistémica* (desde y para la eficacia o rentabilidad de una persona, grupo, organización, conocimientos, etc.) a una *creatividad más madura*, orientada desde el sistema de referencia hacia la madurez personal y el mejoramiento social.

Lo que se presenta en estos párrafos no es completo y sí completamente discu-

tible. No debe confundirse *la Luna y el dedo que apunta a la Luna*. Pretende tan sólo *señalarla*, abrir una perspectiva para su continuación y sobre todo múltiples aplicaciones. En nuestro contexto, hacia lo que *lastra*, no lo que *lustra* la creatividad.

Un *sistema de evaluación de lastres* puede complementar dialécticamente a la evaluación convencional o *positiva* de la creatividad —desde el punto de vista de sus *presencias*—. Pudiera constituir *la otra cara de la moneda* de los *indicadores habituales de la creatividad*, con los que se suele evaluar su cualidad y su expresión. Quizá entre los dos enfoques podamos estar definiendo una *perspectiva compleja* de la evaluación de la creatividad. *Compleja* y, obviamente, *orientada a la evolución de la conciencia*, en función de la cual tanto la creatividad como otros procesos racionales pudieran orientarse.

Dirección de contacto:

Agustín de la Herrán Gascón
Prof. Titular Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Doctor en Educación y Psicólogo Escolar.
Departamento de didáctica y teoría de la educación. Facultad de Educación. UAM.
Módulo I. Despacho 315
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
Ctra. de Colmenar, Km. 15
28049 Madrid
E-Mail: agustin.delaherran@uam.es

Bibliografía

HERRÁN, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.

HERRÁN, A. de la (2000). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.

HERRÁN, A. de la (2001). Hacia una creatividad total. En M. Romo Santos, y E. Sanz Lobo (Eds.), *Creatividad y currículum universitario*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

HERRÁN, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Editorial Hergué.

HERRÁN, A. de la, y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Editorial Dilex.

LAGEMANN, J. K. (1991). Procedimientos que desalientan al niño creativo. En GUILFORD, J. P. y otros, *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1995). *La Creatividad: Diagnóstico, Evaluación e Investigación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MASLOW, A. H. (1985). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser* (6.ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1968).

MASLOW, A. H. (1987). *La personalidad creadora* (3.ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1971).

MATEO LEPE, E., y MENCHÉN BELLÓN, F. (1983). *Como fomentar la creatividad en la familia, en la escuela*. Madrid: Marsiega.

MELCÓN LÓPEZ MINGO, R. (1979) (trad.). *Carne de zen-huesos de zen. Antología de historias antiguas del budismo zen*. Madrid: Editorial SWAN (e.o.: 1939).

OUSPENSKY, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9.ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.

ROGERS, C. R. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

ROMO, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*. Barcelona: Paidós.

RUIZ, C. (2003). La evaluación de la creatividad. En M.Á. Gervilla, *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (tomo I)*. Madrid: Dykinson.

STERNBERG, R., y LUBART., T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: Un desafío a las masas*. Barcelona: Editorial Paidós, S.A.

STERNBERG, R.J. (2001). La Creatividad es una Decisión. *I Congreso de Creatividad y Sociedad*. Barcelona, 29 de septiembre.

TORRANCE, E.P., y MYERS, C.E. (1988). *La enseñanza creativa*. Madrid: Educación Abierta / Santillana.

TORRE, S. de la (1991). *Evaluación de la creatividad: TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma*. Escuela española, Madrid.

TORRE, S. de la (1997). *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. México: Editorial Trillas, S.A.

VALDIVIA, F. (2003). Evaluación de la creatividad: Análisis de producciones. En M.Á. Gervilla, *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (tomo I)*. Madrid: Dykinson.