

El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

Dra. Zaida ESPINOSA ZÁRATE. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
(zespinos@uloyola.es).

Resumen:

A través de la constatación del carácter esencialmente productor del ser humano y de la consideración de la creatividad como una dimensión humana valiosa en sí misma, ligada a la realización plena de la personalidad del individuo, se analiza cómo el cultivo de la creatividad *cimenta la posibilidad de diálogo racional con los que tienen orígenes culturales diversos*. Se examina el fenómeno creativo como acontecimiento que saca al sujeto —en ocasiones de manera dramática— del mundo cultural en el que normalmente vive, de mediaciones elaboradas en el seno de la propia tradición, y le descubre una realidad que se manifiesta de manera palmaria y que es *transcultural*. El reconocimiento de esta realidad originaria, más allá de los significados construidos por las diversas tradiciones culturales, y a partir del que la acción creativa tiene precisamente lugar, constituye el punto de partida para un auténtico diálogo entre culturas que posibilite una tarea de crítica cultural, a saber, un examen de la validez de los productos u objetivaciones de la propia cultura y de otras.

Descriptor: creatividad, cultura, educación, verdad, interculturalismo.

Abstract:

The present article analyses how cultivation of creativity underpins the possibility of rational dialogue with people who have different cultural origins by confirming the essentially productive character of human beings and contemplating creativity as a human dimension with intrinsic value, linked to the full realisation of the individual's personality. The phenomenon of creativity is examined as an event that —sometimes dramatically— extracts the subject from the cultural world of mediations formulated within her own tradition that she usually inhabits, thus revealing to her a transcultural reality that manifests itself clearly. Recognising this original reality —which goes beyond the signifies constructed by different cultural traditions and from which creative action occurs— is the starting point for a true dialogue between cultures that enables a process of cultural critique, in other words, an examination of the validity of the products or objectivities of one's own culture and the cultures of others.

Keywords: creativity, culture, education, truth, interculturalism.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 11-09-2018.

Cómo citar este artículo: Espinosa Zárate, Z. (2019). El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural | *Cultivating creativity for intercultural dialogue*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 29-45. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-05>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

1. La humanidad de la *poiesis*

El ser humano es eminentemente productor. Su vivir consiste en transformar la naturaleza con la que se encuentra de una manera que puede calificarse como *social*, es decir, no solo en beneficio de sí, sino para la especie, para los otros. Decía Marx (1974) que la esencia humana consiste en el trabajo, que cifra en esta alteración del medio en el que el individuo está, puesto que para el ser humano lo natural es el cambio de lo natural, con el fin de construir un mundo habitable (Gehlen, 1980).

La cuestión que aquí se plantea consiste en determinar cuáles son las posibilidades de esa transformación, y si esta puede, a pesar de su intrínseco carácter mediado, mostrar la originalidad e inmediatez de la realidad natural, que sirva de punto de encuentro a los que tienen culturas diversas. Esta pregunta apunta a la cuestión de los límites de la expresión artística humana en sentido amplio y su posibilidad de aludir a *lo que es*, a lo real como distinto de lo construido —que es siempre *culturalmente* construido—, al *ens ut ens* frente al *ens ut verum*, a las distinciones ontológicas en contraste con las que son meramente lógicas y lingüísticas y, en consecuencia, a aquello que no depende del hombre: lo que él no pone, sino que encuentra.

El aspecto transformador o productor del ser humano merece ser objeto de una atención detenida de tipo específicamente educativo, por las posibilidades que aquella actividad característicamente humana abre para la convivencia en un mundo marcadamente diverso. Cabe reparar, sin embargo, en la existencia de grupos hu-

manos cuyo modo de vida se caracteriza por un notable desinterés por el mundo y, en consecuencia, por su transformación. Inciarte (2016) se refiere a los arameos monofisitas, movidos en su modo de vivir por un deseo puro de Dios, que se cifra en un neto desprecio del mundo meramente humano y de sus productos pasajeros. Su modo de vida se caracteriza por una actividad que pretende ser puro obrar (*praxis, do*), al margen del hacer (*poiesis, make*) de la cultura y de sus expresiones artísticas y racionales. Inciarte destaca lo insultantemente simple de una existencia humana tan sobria pero, a la vez, comprende el sentido de esa especie de puro arrebató cristiano, que puede ser reconocido también en la existencia cotidiana, cuando, en el ajetreo de la actividad humana, lo finito pierde de golpe toda su importancia y queda desbancado por la plenitud difusiva de lo absoluto. Lo característico del hombre es vivir en esa ambivalencia de impulsos contradictorios, y es el decantarse por uno solo de esos extremos lo que produce la perplejidad del autor.

A pesar de que uno de estos polos pueda acaparar los intereses de algunos, en general no solo el obrar, sino también el producir o el hacer —del que el trabajar es un modo, como esfuerzo que conduce a un resultado y cuya virtud es la laboriosidad—, es característico de la manera humana de estar en el mundo. Desde esta perspectiva se entiende la íntima relación de la vida con el arte en sentido etimológico, que acoge en su seno la creatividad como una posibilidad suya. La creatividad es la característica que vuelve al producir del hombre novedoso, original y, además,

pertinente, pues la novedad no es condición suficiente para aquella (Cropley, 2004; Runco, 2008). La acción creativa resulta necesaria en un doble sentido: no meramente para la excelencia, para los caprichos de una existencia colmada y satisfecha, esto es, no solo para lo superfluo o excedente más allá de lo meramente físico o natural o de la lucha por la supervivencia, sino para las exigencias del *vivir* material, pues este requiere de estrategias descubiertas imaginativamente que logren responder de manera más efectiva a los retos de la existencia. Cropley destaca precisamente la dimensión *social* del fenómeno creativo, en la medida en que este «no ocurre en el vacío, sino en un contexto social» (2004, p. 13), por lo que resulta incomprensible de forma abstracta o sin relación a las demandas del entorno concreto en el que se da y a los juicios de los otros. Pero también es necesaria la acción creativa para el *vivir humano*, esto es, para uno mismo más allá de lo meramente natural. El ser humano está abierto al perfeccionamiento de su potencialidad creativa natural y necesitado de ello a través de una acción educativa que sea apropiada. Por eso, son las teorías de la creatividad centradas en el *potencial* de este tipo (*theories of creative potential*) las verdaderamente relevantes en el campo pedagógico, frente a aquellas enfocadas en el *rendimiento* actual creativo (*theories of creative performance*), pese a que el concepto de potencial creativo de aquellas es más escurridizo, en términos de identificación y evaluación, que el que se centra en los productos (Runco, 2008). El proceso educativo de actualización del potencial creativo permite al individuo

descubrir su más característica identidad a través de sus productos y le pone necesariamente en relación con los otros que son también sujetos productores, no solo con aquellos con los que inmediatamente convive, sino con los que viven en contextos más lejanos. Vamos a analizar la creatividad en dos de sus dimensiones, la identidad del creador y el proceso creativo, para después evaluar en qué medida su cultivo, a través de la acción educativa, puede cimentar la posibilidad de un diálogo racional entre los que tienen orígenes culturales diversos. La necesidad de este y de una sólida educación intercultural resulta evidente ante la constatación de que la probabilidad de conflicto en caso de diversidad civilizacional, sectaria, lingüística y civilizacional-lingüística es más elevada estadísticamente ($p < 0.05$) que la probabilidad de conflicto en un contexto social homogéneo, si bien «esto no implica que el mero hecho de la diversidad cultural, étnica o religiosa genere automáticamente confrontación [...], ni tampoco que la homogeneidad cultural sea garantía de convivencia pacífica» (Álvarez, González y Fernández, 2012, p. 28).

2. Arte y creatividad humana: perspectivas actuales

La literatura acerca de la creatividad como característica humana ha experimentado un crecimiento notabilísimo en las últimas décadas, especialmente después de los empeños de Guilford por estudiarla científicamente. Esto es válido no solo desde un punto de vista cuantitativo, sino que los estudios sobre creatividad han vivido una transformación también

cualitativa. Disciplinas tradicionales la han abordado por primera vez de manera sistemática, aplicando a su análisis sus métodos propios y destacando dimensiones suyas en que no reparaban los estudios iniciales que la ligaban exclusivamente a la inteligencia general. Runco (2004) lleva a cabo un trabajo de revisión de la evolución de la investigación sobre ella en los últimos treinta años que recoge las variadas perspectivas desde las que se ha examinado (comportamental, biológica, clínica, cognitiva, del desarrollo, económica, educativa, histórica e historiométrica, institucional, psicométrica y social). Sin duda, la aproximación filosófica a la creatividad se dio ya desde los inicios del pensamiento en Grecia, aunque adoptando otros términos, pero es en las últimas décadas cuando se ha situado de manera explícita en el centro de la atención investigadora, constituyendo un ámbito de estudio con sustantividad propia. Como Cropley (2004) recoge del Nomura Institute, la sociedad humana vive ahora en su cuarta era, la de la creatividad, tras haber superado ya la de la información, después de la sociedad industrial y agrícola.

En el campo pedagógico las virtualidades del desarrollo de un pensamiento creativo han sido bien reconocidas por su evidente utilidad, hasta el punto de que se ha denominado a los docentes «trabajadores de la creatividad» (Grupo Si(e) te. Educación, 2012, p. 8). Esto es especialmente relevante en el tiempo actual, que se caracteriza por una acelerada evolución cultural que parece aumentar exponencialmente su ritmo a medida que el mundo se vuelve más complejo (Runco,

2004; Urban, 2015). Piirto (2011) incluye dentro de las denominadas *destrezas del siglo XXI* las habilidades creativas e innovadoras, y las clasifica en tres categorías según se refieran al trabajo individual, al trabajo junto a otros o a la aplicación de las ideas de este tipo. En relación con la segunda de estas categorías destaca su comprensión de que las capacidades creativas implican necesariamente a los otros: por la importancia de comunicar y desarrollar esas ideas de manera social para tener en cuenta las perspectivas del otro. Así, Piirto recoge los comentarios de un grupo en el que se han cuidado especialmente las relaciones y las actitudes de los miembros para el fomento de la creatividad:

La idea de *feeding back* —en lugar de *feedback*— sugiere que todos somos alimentados al observar el trabajo. Dar comida u opinión digerida —como el comentar de vuelta al autor—, sugiere algo así como una relación recíproca. Algo así como un continuo de dos sentidos más que una calle sin salida (2011, p. 38).

También López Ruiz (2000) señala como componente del conocimiento empírico de los buenos profesionales prácticos, además de un elemento rutinario —que es necesario para su correcto desenvolvimiento en las situaciones de la práctica, en tanto que todas ellas tienen una base común—, también un elemento creativo, que nuestro tiempo nos demanda desarrollar con especial cuidado para sortear los imprevistos que asaltan al experto en su ejercicio profesional, descubriendo imaginativamente nuevos modos antes no pensados de la práctica de su disciplina.

El impulso excepcional que ha experimentado este campo de estudio se ha materializado en el interés de las políticas educativas de los países europeos, americanos, australianos y asiáticos por incluir la promoción de la creatividad como objetivo central de la tarea educativa (Shaheen, 2010), no sin que, a pesar de ello, se reconozca que, *de facto*, la sociedad y el propio sistema educativo son ambiguos en su tolerancia o aceptación de la novedad que aquella implica, por la pervivencia del modelo pedagógico tradicional transmisivo y la tendencia a mirar con recelo aquello que se desvía de lo establecido (Cropley, 2004). Quizá es por este motivo que la creatividad como fenómeno humano se ha abordado mayoritariamente *en su dimensión de utilidad* (creatividad funcional o aplicada) (Cropley, 2004) y, por tanto, el número creciente de estudios dedicados a ella justifica su existencia en tanto que su promoción tiene rendimientos beneficiosos para la práctica o puede aplicarse con efectos positivos en la vida de los individuos. El resultado de las investigaciones que adoptan este enfoque cristaliza habitualmente en unas estrategias que pueden implementarse en los diversos campos del interés humano (la empresa, la acción política, la institución educativa, etc.) para mejorarlos de tal modo que se logre una mejor acomodación del individuo al entorno en el que vive que, sin embargo, no equivale a mera conformación a este, sino que exige la tarea crítica —ética— propia del pensamiento post-convencional (Runco, 2008). En el caso de las economías más desarrolladas, el cultivo de la creatividad empieza a verse como la única vía para mantener la competitividad económica, y se apuntan

así las nuevas direcciones en que progresarán los estudios futuros sobre ella (entre ellos, en el ámbito de la inteligencia artificial) (Dickhut, 2003). Llama la atención, no obstante, la todavía escasa atención que se presta a este asunto en los programas de formación del profesorado (Davies, 2004).

3. Un nuevo horizonte en el estudio de la creatividad: la acción creativa como cultivo de humanidad

Sin embargo, cabe hablar de una educación de la creatividad como fin en sí misma para el pleno desarrollo de la personalidad del individuo, pues es una cualidad ligada a la capacidad productora del ser humano que le resulta esencial, de modo que *su humanidad se juega también en el cultivo de este rasgo*. Desde este enfoque se pretende abordar aquí el fenómeno de la producción creativa.

Adoptamos así el punto de vista que Regmi (2016) califica de humanístico en su clasificación de los modelos de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Esto es, aquel que concibe al aprendizaje como una tarea que no está relacionada meramente con la producción de capital y la creación de las condiciones adecuadas para ello, sino que aspira a desarrollar las capacidades espirituales del individuo a lo largo de la vida como modo de expresión de su individualidad y para el desarrollo de una ciudadanía democrática, en tanto que esto constituye su bien más alto: aquel que está en manos de uno mismo y no de las circunstancias externas. Desde esta perspectiva se puede contemplar la acción

creadora en cierta medida *al margen* de los productos más o menos logrados a los que conduce, deteniéndonos en el propio *proceso* creativo y las virtualidades que trae para el individuo.

Por tanto, hablamos de la creatividad como una capacidad que puede perfeccionarse en vista a una expresión y comprensión más completa del sujeto y del mundo que le rodea. Esto es válido siempre que se tengan en cuenta las diferencias individuales (Gagné, 1991), y que, por tanto, la actualización creativa se entienda en medida proporcionada a las capacidades naturales del individuo de las que toda educación parte. Pero, en cualquier caso, se dirige a la realización de posibilidades del yo que estaban latentes y permanecían desconocidas, que revertirá sin duda en el ente social. Aquí trataremos de poner el eje de la atención no tanto en este *efecto* subsiguiente, sino en destacar su carácter valioso en sí mismo y *su relación con el propósito de la vida humana entendida como un proceso de aprendizaje permanente* que parte de comprensiones del mundo y del yo —que se retroalimentan y asisten mutuamente en su relativa parcialidad—. Piirto considera en esta línea que «el proceso creativo está también ligado al deseo de expresión personal», mientras que la mayoría de estudios que versan sobre él ponen fundamentalmente valor en lo «expositivo, impersonal y susceptible de evaluación» (2011, p. 4), esto es, prescinden de su aspecto experiencial, del cuerpo y de lo afectivo, y sostiene que esta es una manera simplista de analizar el fenómeno de la creatividad que debe ser expandida.

No nos referimos aquí, entonces, a la investigación de la creatividad que está ligada exclusivamente a las altas capacidades. Naturalmente, es razonable y exigible desde el derecho de todos a la educación, que se implementen programas especialmente diseñados para individuos altamente dotados que planteen un nivel de reto, velocidad e intensidad a la altura de sus capacidades para el desarrollo pleno de su personalidad, tal como se pretende en el caso de otros individuos. Pero es un error ligar creatividad con altas capacidades de manera exclusiva, puesto que es una *dimensión humana que recorre todas las áreas y que no siempre va ligada a la genialidad del individuo sobresaliente o altamente dotado*, al igual que tampoco tiene que ver solo con las artes en sentido más restringido (Piirto, 2011; Runco, 2008). En este sentido se ha hablado de creatividad cotidiana y, en palabras de Runco, esta «no requiere altos niveles de logro o pericia» (2014, p. 678). En esta línea adquiere significación una educación de la creatividad como proceso de aprendizaje que tiene lugar en todas las etapas de la vida. De hecho, la exploración de las posibilidades creativas en la etapa adulta tiene grandes virtualidades, por las mayores dotes metacognitivas y el mayor control del propio proceso de aprendizaje del que dispone entonces el sujeto. En esta etapa, la potenciación de esta capacidad natural resulta fundamental para poner al descubierto de manera deliberada aspectos antes no explorados de la propia personalidad que revierten directamente en su desarrollo, además de dotar al individuo de herramientas no tenidas en cuenta hasta el momento que le permiten resolver problemas sociales y políticos de la vida cotidiana.

Si recurrimos a un ejemplo del campo educativo, podemos referirnos a la libertad de cátedra, que alberga en su seno la posibilidad de la creatividad en la acción docente. El profesor crea unas condiciones de partida —marcadas por su individualidad y, en consecuencia, creativas en mayor o menor grado— que constituyen una preparación adecuada para que se produzca en el discente la comprensión deseada, que es siempre una actividad de la autonomía individual. Esta tarea creativa no ha de comprenderse como un puro medio ni en la consideración de la vida del docente ni en la del alumno, sino que es parte de un proyecto de realización personal, en el caso del profesor como profesor, y constituye un modelo de acción y, más aún, puede convertirse en modelo de identificación personal, en una originalidad ejemplar, de cara al alumno. Como Kant (1999) afirmaba, la obra maestra del genio es aquella que constituye un modelo del que el autor no puede formular reglas, pero que sirve a otros como ejemplo para seguir. La docencia como acción creativa puede erigirse sin lugar a duda en modelo de imitación de los inspirados por las palabras, obras y carácter del que enseña.

Esta dimensión del fenómeno creativo —su modo de ser esencialmente *persuasivo*— (Runco, 2008) ha sido añadida a las tradicionales aproximaciones que suelen distinguirse en los estudios sobre creatividad: el *proceso* creativo, el *producto* obtenido, la *personalidad* creativa y las influencias o *presiones ambientales*, siguiendo a Rhodes (Piirto, 2011; Runco, 2004). Nuestra aproximación a ella tiene que ver fundamentalmente con dos: la

personalidad del creador, para examinar lo que acontece en ese producir que es característico suyo y que da lugar a la cultura como humanidad del hombre, y los factores ambientales que le influyen, con el objetivo de determinar el alcance trascendente de la acción creativa, su carácter valioso para las relaciones interpersonales, más allá de su estudio en relación exclusiva con las necesidades materiales o físicas de la existencia natural. Examinemos ambos asuntos más de cerca.

4. La identidad del creador

La creatividad ha sido determinada en múltiples ocasiones como signo de lo absoluto que hay en el sujeto, de su carácter en cierta medida divino o, por lo menos, semejante a la divinidad. El inicio de un proceso creativo implica a menudo, como sostiene Piirto (2011), una cierta *transformación personal*, que consiste, si lo decimos adoptando la terminología de Inciarte (2016), más que en un cambio en el contenido, en los *qués* de la propia vida, en un nuevo *modo* de ser, en la adquisición de un *cómo* novedoso de la propia existencia. Por esto, una explicación de la creatividad que se quede en el plano meramente intelectual, que prescinda del cuerpo, ha de ser simplista y debe ser expandida, puesto que está inevitablemente relacionada con aspectos afectivos y experienciales del sujeto.

Sin un impulso suficientemente fuerte que agite la normalidad de la vida ordinaria difícilmente se origina una tarea creativa con posibilidades de éxito. La voluntad tiene que quedar afectada. Piirto (2011)

habla de un agujijón que sirve como catalizador de la acción creativa y que está presente, por tanto, como *inicio* y *principio* de ella, que impulsa al individuo a embarcarse en ella como si actuara al modo de un imán que atrae de forma irresistible. Entonces se descubre una *tensión* en el individuo, que puede expresarse como una especie de queja sin consuelo pues, como decía Kierkegaard, los gemidos y gritos del poeta suenan como una hermosa música para los otros, pero son vividos por él de manera tormentosa. Esto se detecta en la experiencia de algunos artistas: por una parte, se da el deseo de una vida más cómoda y simple, lo cual significa una vida alejada del reto y del miedo a la creación, que Piirto reconoce como tal, en tanto que está ligada a menudo al fracaso. Dice en este sentido que el proceso creativo ha de entenderse como una espiral, «un proceso cíclico a largo plazo con pequeños éxitos y errores frecuentes» (2011, p. 1). Empezar el camino del pensamiento divergente, condición de posibilidad de la creatividad, implica tomar riesgos, revisando de manera novedosa lo que ya es sabido para ir más allá de ello, frente a la búsqueda de la respuesta correcta basada en lo que ya se conoce.

Lasitud, pereza, inercia —todas operan frenándonos a crear—. El rechazo, la indiferencia y la crítica de otros también frustran la creatividad. El miedo a crear también juega un papel en la obstrucción del proceso creativo (Piirto, 2011, pp. 8-9).

A pesar de ello, el impulso a la acción creadora resulta imperioso (Piirto, 2011), como si de una necesidad se tratase, de

modo que pareciera que uno no es dueño de su libre voluntad y de la decisión creadora. Así decía Platón en la *Apología de Sócrates*, en el *Ion* o en el *Fedro*, que era la Musa la que se apodera del poeta y lo emplea para expresar el arte a través de él, sin que este sepa explicar aquello que dice, afirmando así, por tanto, su origen divino.

Desde fuera, el comportamiento del individuo que permanentemente se queja de lo que hace pero sigue haciéndolo, sin respaldar sus palabras con acciones consecuentes, parece incoherente, pero esta tensión responde a la experiencia vivida a menudo por el creador. La ambivalencia de las inclinaciones que le afectan es una expresión de la paradoja fundamental humana, que radica en que, en el reconocimiento de su facticidad y contingencia, en la vivencia del límite con el que se topa ante los fracasos frecuentes, que se constatan en el mismo hecho del cansancio físico, en definitiva, en la experiencia de la finitud, se descubre lo más profundo del yo, que consiste en *su afán de absoluto, su deseo de lo infinito o aspiración de trascendencia*. Esta inclinación le lleva a un movimiento incansable del querer que no se posa, que no se colma ni conforma con relatividades pasajeras. El artista vive de la manera más aguda la experiencia de esta trinchera, encontrando su hipersensibilidad herida por el fuego cruzado del cielo que asegura promesas eternas, y de la tierra que apetece y seduce con ilusiones perecederas. El artista es también de carne y hueso. Pero, como indica Piirto, «a menudo la espina, la pasión que hiere o daña, también salva» (2011, p. 8).

Los peligros de ese camino arriesgado en el que se embarca el creador son evidentes, pero reconoce que esa constituye la única senda auténtica. Lo demás significa conformarse con entretenimientos falsos que no le permiten llegar al límite de sí mismo. Esperar que el proceso de la creación esté exento de dificultades es tan falso como pensar que cualquier camino de aprendizaje es un camino de rosas, en línea con un naturalismo romántico en el que el maestro entretiene, de una manera idílica, y hace felices a los que de sus enseñanzas participan, eliminando cualquier obstáculo y sin perturbar la calma. Esta promesa es más propia del ámbito del mercado, pero no de ninguna propuesta pedagógica sensata (Revenga, 2005). El esfuerzo y un cierto desasosiego son inevitables, pues siempre es más fácil quedarse donde uno ya estaba. La incertidumbre acerca de dónde llevará ese proceso supone dar un salto, pero la carga se vuelve más soportable si uno se sabe acompañado por algún maestro (Steiner, 2011).

En esta tensión se vivencia el carácter cultural del hombre, que adquiere aún más complejidad en la constatación del hecho de la diversidad cultural existente, de las múltiples —y a veces contradictorias— formas de expresar su identidad más honda.

5. Tiempo, práctica deliberada y libertad como condiciones de posibilidad de la creatividad

Antes de abordar la relación del cultivo educativo de la creatividad y las posibilidades ampliadas de crítica cultural (por el estadio post-convencional de desarrollo del

pensamiento que ambas implican), vamos a examinar algunas condiciones de posibilidad de la acción creadora desde el punto de vista que la contempla no solo como un rendimiento útil, sino valioso para la vida. Estas pueden sintetizarse en algunas que actúan como factores raíz posibilitantes de la expresión creativa.

En primer lugar, la actualización de la capacidad creativa pasa por un movimiento de *dejarse ser*, escapar de la presión o abandonar el control externo férreo o minucioso sobre las propias acciones para permitir un ambiente de *libertad* que proporcione el margen de acción suficiente para que pueda surgir la idea matriz (Davies, 2004). Esta es una idea estética como representación de la imaginación creadora que despierta pensamientos, vivifica las facultades de conocer, haciendo pensar más allá de conceptos que no resultan plenamente adecuados (Kant, 1999). Por eso, son requisitos de ella la apertura y la flexibilidad oportunas para explorar varias posibilidades o cursos del pensamiento y la acción, la posibilidad de divergencia, que significa no estar encerrados en los límites estrechos de un procedimentalismo rígido. Como decía Kant, «aunque se quiera llamar obras de arte a las producciones de las abejas [...] no se habla así más que por analogía» (1999, p. 257), pues requisito de ellas es la voluntad guiada por la reflexión racional. En el medio de esa apertura se propicia el nivel de abstracción adecuado para lograr la fluidez ideacional necesaria para el acontecimiento creativo. La espontaneidad y el juego experimental fueron también señalados por Nietzsche como rasgos de la voluntad creadora.

La acción creadora se configura como respuesta a un acicate que la invita sin causarla, esto es, sin que pueda afirmarse que la produzca de manera determinista. Es una propuesta marcadamente individual ante algún componente del contexto que apela al individuo de manera radical y que va asociada a un elemento de tensión, sorpresa, asombro o desconcierto. En este sentido, supone no solo la apertura del ambiente en el que se encuentra el individuo, sino también, en segundo lugar, la del mismo sujeto, esto es, una actitud de observación y exploración, receptividad máximamente activa y un espíritu atento a los detalles y a la detección de los cambios del contexto, que implica también capacidad de improvisación ante ellos, flexibilidad, suspensión del juicio precipitado, y tolerancia a la ambigüedad (Piiro, 2011). De hecho, Heller (2004) considera que, para la medida de la creatividad del individuo talentoso, los análisis de proceso y causales son fundamentales y no basta solo con el análisis del producto, habitual en la tradición psicométrica ligada a los test de estado.

En tercer lugar, el *tiempo* ha sido reconocido como un elemento fundamental en el logro de productos de este tipo no solo porque su elaboración, la propia tarea productora, requiera evidentemente de él, sino que también lo hace la incubación de su idea (Davies, 2004; Runco, 2004). Esto no supone restar un ápice de importancia al *trabajo* constante, la autodisciplina para la *práctica deliberada y continuada*, que conduce en algunos casos a resultados sobresalientes. En ello está la clave humana de la creatividad, por lo que el afán o el

deseo de cultura es esforzado, lastimoso y laborioso, mientras que los dioses asisten a banquetes y celebran fiestas (Platón, 1871). Piiro habla de la «regla de los diez años», según la que «uno ha debido estudiar un ámbito durante aproximadamente diez años antes de que pueda hacer una contribución original» (2011, p. 10), y también afirma que son necesarias 10.000 repeticiones hasta que se pueda llegar a un trabajo creativamente logrado, pues este requiere de una cierta automatización y del estudio formal del campo en el que se inscribe la acción creativa. El arte implica el seguimiento y la aplicación de reglas que hay que interiorizar para después prescindir de ellas a voluntad, pues sin ellas «el espíritu, que debe hallarse libre en el arte, y que solo anima la obra, no podría tomar cuerpo, y se evaporaría todo entero» (Kant, 1999, p. 43). Pero lo que resulta fundamental es reparar en que el «creador crea» (Piiro, 2011, p. 15), esto es, crea *algo*, por lo que el esfuerzo del trabajo productor es irremediable e insustituible.

Desde esta óptica alcanzan sus resultados numerosos estudios dedicados a determinar los factores que intervienen en el desarrollo de proyectos creativos, que se dividen según se refieran a características personales del individuo o a rasgos del contexto o del ambiente en el que vive: la confianza del individuo en el grupo, el temor a las críticas de los otros, la autonomía, la disposición de buenos modelos y recursos, el estímulo a la originalidad, la presencia de elementos estresantes o presiones, la competitividad y variables familiares (Runco, 2004). Piiro (2011), por su parte, que centra su atención en el individuo

creativo y su proceso creador, señala cinco actitudes nucleares que debe desarrollar: autodisciplina, apertura a la experiencia, toma de riesgos, tolerancia a la ambigüedad y confianza en el grupo.

6. La posibilidad de una verdad transcultural: de la producción creativa a la realidad no producida

El cultivo de la creatividad humana resulta fundamental para el reconocimiento de la propia identidad y de la identidad ajena, en tanto que permite la exploración de las posibilidades expresivas del sujeto. El arte como producción creativa de lo útil o bello puede concebirse como *lugar de presencia*, en el que, primero, el sujeto se manifiesta a sí mismo y a los otros; segundo, los otros se le manifiestan a él; tercero, se revela el mundo y sus límites efectivos — como señala Piirto (2011), la creatividad requiere entender los límites reales del mundo—; y, por último, es el lugar donde puede acontecer, también, la posibilidad de una trascendencia.

La pluralidad de productos humanos y de formas de expresión que manifiesta la diversidad cultural plantea el desafío de establecer un *modelo adecuado de comprenderla y gestionarla* en unas sociedades que son crecientemente heterogéneas y a la vez globalizadas. Cada cultura exhibe sus productos y expresa la acción creativa de manera diferente, en concordancia con su peculiar sensibilidad, que pone en evidencia el carácter situado del ser humano. Esta realidad nos confronta con la pregunta por *la posibilidad humana de alcanzar*

lo universal desde lo particular, esto es, de trascender la experiencia concreta, de hablar de *verdad*, aunque la razón humana y las aprehensiones que esta lleva a cabo no puedan entenderse nunca como *puras*, esto es, como realidades al margen de todo punto de vista, de las singularidades del cuerpo en el que están encarnadas, o de las necesidades históricas y sociales de la vida concreta de la que parten. Inciarte se hace la pregunta de si la verdad es dependiente de la cultura o si, por el contrario, hay verdad al margen de ella, respecto a la que todas las culturas puedan ponerse de acuerdo: «¿Es la verdad una función de la humanidad o es más bien esta una función de aquélla?» (Inciarte, 2016, p. 192).

La posibilidad de un diálogo que funde la posibilidad del acuerdo solo se da si hay *algo común, universal o transcultural que compartimos*. Esto es, las condiciones de posibilidad del diálogo consisten en que todos hablemos de lo mismo (que acordemos, aunque sea, un solo significado), aunque luego tengamos opiniones distintas sobre ello. Esto es, hay que distinguir, como indica Inciarte (2004), *lo que se habla de lo que se dice sobre ello*, el sujeto del predicado, de los modos de ser con que se muestre. Si realmente podemos no solo hablar, sino entendernos, es porque nos referimos a lo mismo. De esto es de lo que está convenido el modelo *intercultural*, que supera así al *multicultural*, que se detiene ante la constatación de la creciente pluralidad humana y concibe las diversas colectividades culturales como esferas separadas entre las que no se da un auténtico intercambio racional, de modo que conviven de manera meramente externa, por el hecho físico de

vivir unos junto a otros. En este caso se da una discontinuidad fundamental entre sus modos de ser y vivir (Inciarte, 2016), pues no comparten significados, no hay sujeto común de referencia.

Inciarte (2016) relaciona el multiculturalismo con un *nominalismo* según el que las realidades existen para el ser humano o para una colectividad porque su cultura tiene la palabra, o bien el concepto —en su modalidad conceptualista—, de ellas. En consecuencia, también muestra una conexión lógica con el *idealismo*, en tanto que hace depender la existencia del mundo exterior de las representaciones de nuestra conciencia. Pero, frente a esto, Inciarte defiende que «de un modo o de otro, por debajo o detrás de las palabras y de los conceptos, está la realidad en el sentido más primitivo y vulgar de las palabras» (2016, p. 198):

Independientemente de que llamemos a eso que tengamos delante de nosotros «montaña», «montavale» o que no lo llamemos de ningún modo, e independientemente también de que los respectivos conceptos dependan de la palabra, o viceversa, nadie [...] duda de que eso, lo que sea, es una realidad y no una ficción en el sentido corriente de la palabra; nadie duda de que ahí haya algo con una existencia independiente de la nuestra.

Es decir, la realidad elemental, originaria, bruta, llama a ser reconocida. Aunque en la época de la realidad virtual se haga más difícil caer en la cuenta de ello, *no todos los significados pueden ser contruidos*. Por supuesto que en ellos hay un componente cultural, porque lo que se venga a llamar «montaña» es en cierta medida re-

lativo, en tanto que la realidad es continua y nuestros conceptos son necesariamente discontinuos, y además, las experiencias que se tienen, en base a las que se fundan los conceptos, son distintas en función de las necesidades de las diversas culturas y de las diferentes categorías que muestran los lenguajes. Estas son fruto de una elaboración humana, más o menos contingente, aunque puedan, desde luego, considerarse bien fundadas. Incluso en los conceptos, que nos ponen en contacto directo con lo real de una manera mucho más clara que los juicios como articulaciones —uniones o separaciones— humanas, también hay un cierto aspecto de construcción que no hay que obviar, y de ahí la posibilidad de que sean perfectibles para constituirse en captaciones cada vez más ajustadas a lo real. Hegel califica de irreal a ese momento de separación que el pensamiento lleva a cabo, y dice que «la actividad de separar es la fuerza y el trabajo del entendimiento, del poder más asombroso y grande, o más bien: del poder absoluto» (2006, p. 136).

Con el paso del tiempo, y con el creciente desarrollo cultural, nuestras elaboraciones tienden a hacerse cada vez más complejas, de modo que lo que corresponde al aspecto de construcción humana es cada vez mayor. Los productos humanos lo inundan todo y muestran una tendencia a volverse autorreferentes. Esta propensión puede hacernos perder de vista las auténticas presencias, la de la realidad al margen de la conciencia. Solo si se reconoce a la realidad independiente de la conciencia, hay verdad, esto es, algo que puede ser compartido, y es posible entonces la comparación y el examen de productos cultu-

rales provenientes de tradiciones distintas. Solo entonces adquiere sentido la tarea de afinar continuamente nuestros conceptos para que den cuenta de lo real de la mejor forma. Para esto, pocas cosas resultan tan efectivas como el intercambio cultural, que hace reparar en aproximaciones a lo real antes no tenidas en cuenta, y presupone la disposición a revisar los propios planteamientos (Nussbaum, 2005). El viaje es la posibilidad del cambio deliberado de actitud hacia la receptividad del otro, precisamente en tanto que es otro, pero que puede ser asumido porque mantiene con lo propio una base común: la misma realidad que se manifiesta a ambos y que afecta al margen del control subjetivo.

7. Los problemas de significación de una cultura opaca

La realidad que llama a ser reconocida de la forma más palmaria y lleva a hacerlo, además, como compartida, pero vivida en primera persona, es la realidad de la muerte, el hecho de que todos nos vamos a morir. Esta, la posibilidad que es el fin de todas las posibilidades, y su posibilidad constante a lo largo de la vida —que hace que esta nunca sea del todo ajena a aquella—, puede servir de punto de partida para la verdad que atraviesa todos los productos culturales. La muerte apela radicalmente a la individualidad del sujeto, pues *quien se puede morir es, en sentido estricto, solo uno*. La muerte de los otros es dramática, y llama a la acción (*drao*) individual del que la contempla, pero sigue estando rodeada de todo lo cultural, es decir, construido. No hay más que ver toda la cultura asociada a la muerte de los otros.

La medida en que los productos culturales hacen ver, más allá de sí, esta realidad que se impone, es significativa de su grado de cercanía a lo real. El mayor problema que lleva al relativismo cultural, que cierra al hombre sobre sí y le ciega respecto a otras culturas, se produce cuando la propia cultura, que de alguna manera es omnímoda, lo abarca y lo cubre todo, se vuelve, además, opaca, y no deja ver más allá de sí o, puesto de otra forma, se vuelve espejo de sí y no trasciende, constituyéndose en el único absoluto. Solo se quiere a sí misma. En esta cultura inmanente el sujeto queda atrapado en la propia construcción que él mismo ha elaborado, y entonces, se produce un juego de remisión de signos, todos mediales, que están escritos en el lenguaje o en el código que solo individuos de la propia cultura saben descifrar, dirigidos por el puro amor de sí, lo cual constituye la esencia de una concepción metafísica holista. Se produce, al fin y al cabo, un *problema de significación*, pues esos signos no remiten más que a otros signos del mismo tipo y lenguaje, otros *qués* hechos de igual tejido. No se produce el salto a la captación de otra cosa que no sea contenido construido, que pueda dar sentido a todas las presencias relativas que traen esas mediaciones, esto es, que sea la fuente de su significación. Se pierde el contacto con la realidad originaria, con el hecho bruto de la muerte y de la realidad humana contingente, centrándose el hombre solo en sus propios constructos, hasta el punto de que le resulta incluso difícil reparar en su propia distinción respecto de ellos, pues el hombre se constituye también en objeto de su propia actividad de producir guiada por los modos de hacer dictados por la tradición en la que vive.

La vida está atiborrada de cosas que hemos producido, cosas tan complejas que puede llegar a resultar difícil incluso reparar en nuestra distinción de ellas (el mismo planteamiento de la pregunta de si las máquinas pueden pensar es signo de ello). Si el ser humano se comprende en este sentido, ha de entender, en consonancia, que aquello que basta para satisfacerle son también cosas, quizá un número mayor de ellas o de mejor calidad, cosas incluso más sutiles como las que pretenden ser algunos productos culturales en este sentido opaco, que se consumen en los nuevos templos que son los museos, abarrotados de gente los domingos. Pero es desconocer al hombre darle cosas solo humanas.

8. Educación de la creatividad y crítica cultural

Creatividad y diversidad cultural son dos polos que se retroalimentan mutuamente: no solo la pluralidad de maneras de vivir y de ser activa aquel rasgo a través del intercambio de los elementos característicos de cada cultura (*The Guardian*, 23 de febrero de 2005), sino que el cultivo educativo de la creatividad como un producir cualitativamente valioso se revela también como provechoso en un contexto de marcada diversidad, porque la acción creativa *es capaz de salvar las distancias entre las diversas culturas*. Esto es así porque *adquiere su impulso inicial del reconocimiento palmario de la realidad originariamente existente, de modo que puede así encontrar la medida común a todos los qué diversos que constituyen las distintas tradiciones culturales*, a saber: la realidad que atraviesa esos contenidos. La obra

creativa tiene la virtualidad de acercar o destapar la inmediatez, de modo que opera de modo peculiar, cancelándose a sí misma como construcción o mediación que en sí misma es.

La imaginación productora que está implicada en esta creación artística no es una imaginación eidética, colorista, reproductiva, regida por leyes de asociación empíricamente determinadas que la ligan inmediatamente a la sensibilidad para recoger de forma directa lo que se presenta en la propia tradición vivida. Cuanto más se parece la imagen originada a los objetos de la sensibilidad, menos se asemeja *intencionalmente* a ellos y, por tanto, menos potencia cognoscitiva tiene. Se trata más bien de la *imaginación simbólica* que encuentra la medida común entre lo sensible inmediatamente dado en la propia tradición y lo puramente inteligible que actúa como punto de confluencia de las diversas culturas y que aquí busca expresión.

La puesta en marcha de esta imaginación creadora ocurre en la comprensión de que el ser humano no es una cosa más entre las cosas, no se agota en los *qués* particulares que él mismo ha construido o, lo que es lo mismo, no es meramente hijo de la cultura en la que nace. En consecuencia, sus actos no se disuelven en la pura respuesta a estímulos recibidos según las leyes de socialización que en él hayan estado operativas, como ocurre en los procedimientos técnicos o transformaciones materiales, sino que tiene también posibilidad de trascenderlos, de salir de la particularidad de lo producido por él para

reparar en la realidad inmediata común a los diversos mundos humanos. En la comprensión de este modo de ser peculiar hacia Platón radicar la misión de la vida humana, la cual, en tanto que remite necesariamente a lo que no es meramente particular, solo adquiere sentido en contacto con ello.

En este sentido, se advierte como necesaria una tarea de *crítica cultural* que pasa por varios momentos. En primer lugar, hay que examinar los elementos y las obras características de la propia cultura para determinar *qué componentes son auténticamente propios, esenciales o definitorios de ella y cuáles no, aunque lo parezcan*. A menudo es frecuente encontrar que algunos aspectos secundarios de una cultura son tomados como pilares básicos de la identidad de una colectividad cuando, tras una inspección más detenida o tras una revisión histórica, se manifiesta que no lo son, por lo que es necesario conceder a cada uno el peso justo que se merece (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2012). Desde luego que esta es una tarea difícil y a menudo polémica, pues la determinación de límites y la elaboración de distinciones sobre un continuo, como es el caso de una colectividad, es difícil, y aquellas distinciones son en cierta medida contingentes, aunque puedan estar bien fundamentadas.

En segundo lugar, hay que indagar en la adecuación de esos elementos básicos de la propia cultura a las tendencias naturales humanas, que son el fundamento, raíz o principio de su dimensión volitiva y sirven para determinar las acciones de

acuerdo con la dignidad del sujeto (Lewis, 2012). Solo a través de esta labor de examen de los elementos constitutivos de la propia cultura sobre la base de la identificación de unas tendencias naturales compartidas puede tomarse en serio, en tercer lugar, la posibilidad de entablar un verdadero contacto con otras culturas más allá de actitudes ingenuas asimilacionistas o relativistas. Esto es así porque solo entonces estará basado en un auténtico diálogo o conversación racional en la medida en que el reconocimiento de ese orden natural objetivo de las inclinaciones humanas sirve como punto de partida compartido sobre el que pueden analizarse las diferencias. La discusión con el otro ha de partir de estos *compromisos morales sustanciales*, que van más allá del procedimentalismo que se conforma con el logro de una convivencia pretendidamente pacífica entre iguales. Este es estático o inmovilista, en la medida en que no cuestiona los elementos de la propia identidad ni tampoco está dispuesto a examinar la ajena más allá del cumplimiento de los mecanismos de justicia liberales.

9. Conclusión

A través de la constatación del carácter esencialmente productor del ser humano y de la consideración de la creatividad como dimensión humana valiosa en sí misma, ligada a la realización plena de la personalidad del individuo, hemos analizado cómo el cultivo educativo de este rasgo contribuye a la posibilidad de un auténtico diálogo con los que tienen orígenes culturales diversos.

En la medida en que la acción creativa consiste en una forma de expresión radicalmente individual, sirve para el propio conocimiento, que actúa a su vez como fundamento de la comprensión del otro. Esto se debe a que la aprehensión de la que parte la acción creadora, que supone una brecha o ruptura con la existencia superficial cotidiana, pone en contacto con la *realidad compartida* que se muestra más allá de las construcciones puramente humanas. Esto es, en la medida en que el proceso creador proviene o adquiere impulso a partir del reconocimiento de una *realidad originaria transcultural* —que se manifiesta en ocasiones de manera dramática—, puede servir de fundamento al diálogo entre culturas. Esa realidad común que atraviesa las diversas formas de expresión o los distintos mundos humanos, constituye el punto de partida para llevar a cabo una tarea de crítica cultural, que es imprescindible para lograr una paz comprometida en un mundo culturalmente diverso.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L., González, H. y Fernández, G. (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Coord.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 23-59). Barcelona: Graó.
- Cropley, A. (2004). Creativity as a social phenomenon. En M. Fryer (Ed.), *Creativity and Cultural Diversity* (pp. 13-23). Devon: The Creativity Centre Educational Trust Press.
- Davies, D. (2004). Creative teachers for creative learners—a literature review. Recuperado de <https://steveslearning.com/Teacher%20Training%20resources/Dan%20Davies%20Bath%20Spa.pdf> (Consultado el 12/06/2018).
- Dickhut, J. (2003). A brief review of creativity. Recuperado de <http://www.personalityresearch.org/papers/dickhut.html> (Consultado el 9/09/2018).
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talented. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gehlen, A. (1980). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Grupo SI(e)/TE. Educación (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Fenomenología del espíritu*. Valencia: Pretextos.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46 (3), 302-323.
- Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XXI*, 15 (2), 41-72.
- Inciarte, F. (2004). *Imágenes, palabras, signos. Sobre arte y filosofía*. Pamplona: EUNSA.
- Inciarte, F. (2016). *Cultura y verdad*. Pamplona: EUNSA.
- Kant, I. (1999). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lewis, C. S. (2012). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.
- López Ruiz, J. I. (2000). Al otro lado de la Academia: el conocimiento empírico del profesorado. *Revista de Educación*, 321, 245-268.
- Marx, K. (1974). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st Century Skills. How to Embed Creativity into the Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Platón (1871). *Fedro, Obras completas*. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón (2010). *Apología de Sócrates*. Barcelona: Espasa.
- Regmi, K. D. (2016). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61 (2), 133-151.

- Revenga Ortega, A. (2005). A propósito del esfuerzo, memoria y conocimiento en educación. *Aula de Innovación Educativa*, 139, 82-88.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56 (1), 107-115.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1 (3), 166-169. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2010.13026>
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- The Guardian (23 de febrero de 2005). *Inter-cultural innovation*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/artanddesign/2005/feb/23/artspolicy.regeneration> (Consultado el 9/9/2018).
- Urban, T. (2015). *The AI Revolution: The Road to Superintelligence*. Recuperado de <https://waitbutwhy.com/2015/01/artificial-intelligence-revolution-1.html> (Consultado el 25/6/2018).

Biografía de la autora

Zaida Espinosa Zárate es Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Filosofía y Periodismo por la Universidad de Navarra. Actualmente ejerce como Profesora colaboradora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en el Máster de Educación Personalizada y en el Programa de Doctorado «Sociedad del Conocimiento y Acción en los Campos de la Educación, la Comunicación, el Derecho y las Nuevas Tecnologías».

 <https://orcid.org/0000-0002-5217-2731>

Sumario*

Table of Contents**

Estudios Studies

**Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas**

Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas y vocaciones STEM en las comunidades autónomas españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y prácticas de mejora

Performance in Sciences, epistemic conceptions and STEM vocations in the Spanish Autonomous Communities. Evidence from PISA 2015, improvement policies and practices

5

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

29

Ignasi de Bofarull

Carácter y hábitos para el aprendizaje: definición y proyecto de medición

Character and learning habits: definition and measurement proposal

47

David Luque

Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización

Interpretive developments of the philosophy of education in the anglophone tradition: an attempt to systematise them

67

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA

Learning with and without errors in students with ASD

85

**Antonio Portela Pruaño,
José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto**

La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa

Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories

103

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino,
Estibaliz Ramos-Díaz**

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validación del constructo de autodeterminación
a través de la escala ARC-INICO para adolescentes

*Validation of the construct of self-determination through
the ARC-INICO scale for teenagers*

143

**M^a Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,
Eva M^a Díaz-Ramiro**

Cambios producidos por la adaptación al EEES
en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología

*Changes in Psychology students' workload due to alignment
with the EHEA*

163

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social* (Emanuele Balduzzi). **Mínguez,**

R. y Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana
en un mundo en transformación: miradas y propuestas*

(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*

(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,**

López Martín, R. y Cabero, I. *La escuela que llega.*

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos (Juan
Carlos San Pedro Velado).

177

Informaciones

El Profesor Giuseppe Mari. *In memoriam* (Emanuele
Balduzzi); III Conferencia Internacional de EuroSoTL:
“Explorando nuevos campos a través de un enfoque
académico de la enseñanza y el aprendizaje”;

Una visita a la hemeroteca (Ana González-Benito);

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Cultivating creativity for intercultural dialogue

El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural

Zaida ESPINOSA ZÁRATE, PhD. Assistant Professor. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
(zespিনosa@uloyola.es).

Abstract:

The present article analyses how cultivation of creativity underpins the possibility of rational dialogue with people who have different cultural origins by confirming the essentially productive character of human beings and contemplating creativity as a human dimension with intrinsic value, linked to the full realisation of the individual's personality. The phenomenon of creativity is examined as an event that —sometimes dramatically— extracts the subject from the cultural world of mediations formulated within her own tradition that she usually inhabits, thus revealing to her a transcultural reality that manifests itself clearly. Recognising this original reality —which goes beyond the signified constructed by different cultural traditions and from which creative action occurs— is the starting point for a true dialogue between cultures that enables a process of cultural critique, in other words, an examination of the validity of the products or objectivities of one's own culture and the cultures of others.

Keywords: creativity, culture, education, truth, interculturalism.

Resumen:

A través de la constatación del carácter esencialmente productor del ser humano y de la consideración de la creatividad como una dimensión humana valiosa en sí misma, ligada a la realización plena de la personalidad del individuo, se analiza cómo el cultivo de la creatividad *cimenta la posibilidad de diálogo racional con los que tienen orígenes culturales diversos*. Se examina el fenómeno creativo como acontecimiento que saca al sujeto —en ocasiones de manera dramática— del mundo cultural en el que normalmente vive, de meditaciones elaboradas en el seno de la propia tradición, y le descubre una realidad que se manifiesta de manera palmaria y que es *transcultural*. El reconocimiento de esta realidad originaria, más allá de los significados construidos por las diversas tradiciones culturales, y a partir del que la acción creativa tiene precisamente lugar, constituye el punto de partida para un auténtico diálogo entre culturas que posibilite una tarea de crítica cultural, a saber, un examen de la validez de los productos u objetivaciones de la propia cultura y de otras.

Descriptores: creatividad, cultura, educación, verdad, interculturalismo.

Revision accepted: 2018-09-11.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 272 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Espinosa Zárate, Z. (2019). El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural | *Cultivating creativity for intercultural dialogue*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 29-45. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-05>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

year 77, n. 272, January-April 2019, 29-45
revista española de pedagogía



1. The humanity of *poiesis*

Human beings are eminently productive. Their existence involves transforming the natural world they encounter in a way that can be described as *social*, in other words, not only for their own benefit as individuals, but for the species, for others. Marx (1974) said that the essence of humanity is work, something he classifies as shaping the environment the individual inhabits, since for human beings it is natural to change nature, to construct an inhabitable world (Gehlen, 1980).

The issue this raises is to determine what the possibilities of this transformation are and—despite its intrinsically mediated character—whether it can display the originality and immediacy of natural reality and serve as a meeting point for people with different cultures. This question points towards the question of the limits of human artistic expression in the broad sense and its ability to allude to *that which is*, to the real as distinct from the constructed (which is always *culturally* constructed), to the *ens ut ens* in contrast with the *ens ut verum*, to ontological distinctions in contrast with merely logical and linguistic ones, and, consequently, to that which does not depend on humankind: what humankind does not create but rather finds.

The transformative or productive aspect of the human being deserves careful and specifically educational attention, owing to the possibilities this characteristically human activity raises for co-existence in an evidently diverse world.

However, it is also important to note the existence of groups of people whose way of life is characterised by a distinct lack of interest in the world and, consequently, in transforming it. Inciarte (2016) mentions the Aramaic Monophysites, motivated in their way of life by a pure longing for God expressed as a clear disdain for the merely human world and its fleeting products. Their way of life is characterised by activity that aims to be pure action (*praxis*, *doing*) at the margin of producing (*poiesis*, *making*) culture and its rational and artistic expressions. Inciarte draws attention to the insulting simplicity of a such an ascetic existence but, at the same time, he understands the meaning of this type of pure Christian expression, which can also be recognised in everyday existence where, in the hustle and bustle of human activity, the finite suddenly loses all of its importance to be displaced by the diffused fulness of the absolute. This ambivalence of contradictory impulses is typically human, and it is opting for just one of them that causes the author to be perplexed.

While one of these poles might monopolise the interest of some, on the whole it is not only action but also production or making—of which work is a form, as an effort that leads to a result and whose virtue is laboriousness—that is characteristic of the human way of being in the world. The intimate relationship between life and art in the etymological sense, which contains creativity as one of its possibilities, is understood from this perspective. Creativity is the characteristic that makes human production novel, original, and

also relevant, as novelty is not a sufficient condition for creativity (Cropley, 2004; Runco, 2008). Creative action is necessary in two ways: not just for excellence, for the whims of a fulfilled and satisfied existence, in other words, not just for what is superfluous or excess beyond the merely physical or natural or the fight for survival, but also for the demands of material *living* as this requires strategies discovered imaginatively that can respond more effectively to the challenges of existence. Cropley emphasises the *social* dimension of the creative phenomenon, given that it «does not occur in a vacuum, but in a social context» (2004, p. 13), and so is incomprehensible in the abstract or without relation to the demands of the specific surroundings in which it arises and to the judgements of others. Creative action is also necessary for *human* life, that is, for oneself beyond the merely natural. Human beings are open to the perfection of their natural creative potential and they need this through appropriate educational action. This is why theories of creative *potential* are genuinely relevant in the field of pedagogy, faced with those theories that focus on creative *performance*, even though the concept of creative potential in them is more slippery in terms of identifying and evaluating it, than the one that focusses on products (Runco, 2008). The educational process of developing creative potential allows individuals to discover their most characteristic identity through what they produce and necessarily compares them with others who are also producing subjects, not just those with whom they immediately coexist but also people living in more distant

settings. We will analyse two dimensions of creativity—the identity of the creator and the creative process—and then evaluate the extent to which nurturing creativity through educational actions can lay the foundations for the possibility of a rational dialogue between people of different cultural origins. The need for this and for a solid intercultural education is clear given that «the likelihood of conflict in the case of civilizational, sectarian, linguistic, and civilizational-linguistic diversity is statistically higher ($p < 0.05$) than the likelihood of conflict in a homogenous social setting,» even though «this does not mean that the mere fact of cultural, ethnic, or religious diversity automatically generates confrontation [...], nor that cultural homogeneity is a guarantee of peaceful coexistence» (Álvarez, González, & Fernández, 2012, p. 28).

2. Art and human creativity: current perspectives

There has been very significant growth in literature on creativity as a human characteristic in recent decades, particularly since Guildford's efforts to study it scientifically. This is not just the case from a quantitative viewpoint; studies into creativity have also undergone a qualitative transformation. Traditional disciplines initially approached creativity systematically, applying their own methods to their analysis of it and emphasising elements of it that were ignored by initial studies, which had linked it exclusively to general intelligence. Runco (2004) carried out a review of the development of research into creativity over the previous

thirty years, bringing together the various perspectives from which it had been considered (behavioural, biological, clinical, cognitive, developmental, economic, educational, historical and historiometric, institutional, psychometric, and social). The philosophical approach to creativity doubtless dates back to the beginnings of ancient Greek thought, albeit using other terms, but it is in recent decades that it has been explicitly positioned at the centre of attention of research, forming an area of study with its own substance. As Copley (2004) notes, according to the Nomura Institute, human society is in its fourth era —the era of creativity— having passed through the information era, which followed the industrial and agricultural eras.

In the field of pedagogy, the possibilities for developing creative thought have been well recognised, given their clear usefulness, so much so that teachers have been described as «creativity workers» (Grupo Si(e)te. Educación, 2012, p. 8). This is especially relevant in the current era, characterised as it is by accelerated cultural evolution, the pace of which seems to increase exponentially as the world becomes more complex (Runco, 2004; Urban, 2015). Piirto includes creative and innovative skills in the category of *21st century skills* and classifies them in three types according to whether they relate to individual work, work with others, or the application of ideas of this type. In relation to the second of these categories, she emphasises her belief that creative capacities necessarily involve other people, owing to the importance of communicating and developing these ide-

as in a social way to take into account the perspectives of the other. Therefore, Piirto collects the comments by a group in which particular care was taken of the relationships and attitudes of the members to encourage creativity:

The idea of feeding back —instead of feedback— suggests that we are all nourished by observing the work. Giving food or digested opinion —like comment back to the author—, suggests more of a reciprocal relationship. More of a two way continuum than a dead end street (2011, p. 38).

In addition to a routine element, which is necessary for appropriate performance in practical situations, insofar as all of them have a common basis, López Ruiz (2000) also identifies as a component of the empirical knowledge of good practical professionals, a creative element, which our era requires us to develop with particular care to overcome the eventualities that assail experts in their professional life, imaginatively discovering new and previously unthought of ways of practising their disciplines.

The exceptional impetus this field of study has experienced has taken shape in the interest shown by educational policies of European, American, Australian, and Asian countries in including promotion of creativity as a central educational objective (Shaheen, 2010), albeit recognising that society and educational systems are *de facto* ambiguous in their tolerance or acceptance of the novelty this entails, thanks to the continued existence of the traditional transmission-based pedagogical model and the tendency to look with

suspicion at anything that deviates from established forms (Cropley, 2004). This may be why creativity as a human phenomenon has largely been considered *in its utilitarian element* (functional or applied creativity) (Cropley, 2004) and, consequently, the existence of the growing number of studies into it justify themselves with the claim that promoting it has beneficial outcomes in practice or can be applied with positive effects in the lives of individuals. The result of research with this focus often leads to strategies that can be implemented in the different areas of human interest (business, political action, educational institutions, etc.) to improve them so that a better fit is achieved between individuals and the settings they inhabit, which, however, is not equivalent to merely fitting in with this setting it but instead demands the critical—ethical—task typical of postconventional thought (Runco, 2008). In the case of the most developed economies, encouraging creativity is starting to be seen as the only way to maintain economic competitiveness, and so the new directions for future studies into it have been identified (including, in the field of artificial intelligence) (Dickhut, 2003). The still-limited attention given to this matter in teacher training programmes is striking (Davies, 2004).

3. A new perspective in the study of creativity: creative action to encourage humanity

It is important to discuss education in creativity as an end in itself, for the full development of the personality of the individual, as it is a quality linked to the pro-

ductive capacity of human beings that is essential to them, so that *their humanity is also in play in the cultivation of this feature*. We intend to examine here the phenomenon of creative production from this focus.

Therefore, we adopt the perspective Regmi (2016) describes as humanistic in his classification of lifelong-learning models. That is, the perspective that regards learning as a task that is not just linked to producing capital and creating the right conditions for it, but that aspires to develop the individual's spiritual capacities all through her life as a means of expressing her individuality and of developing a democratic citizenship as its most valuable possession: a possession which is in one's own hands and not at the mercy of external circumstances. From this perspective, creative action can to some extent be considered *on the margin* of the more or less accomplished products to which it leads, dwelling on the *creative* process itself and the possibilities it provides for the individual.

Consequently, we refer to creativity as a capacity that can be perfected in light of a more complete expression and understanding of the subject and the world around her. This is valid so long as individual differences are taken into account (Gagné, 1991), and, therefore, creative development is understood in proportion to the individual's natural skills, which are the starting point of all education. In any case, it is aimed at realising the latent and hitherto unknown possibilities of the self, something that would undoubt-

edly benefit the social entity. But this is a matter not of focussing on the subsequent *effect*, but of noting its intrinsically valuable character and *its relationship with the aim of human life understood as a process of continuous learning* that starts with comprehensions of the world and the self that feedback and help each other in their relative partiality. On these lines, Piirto considers that «the creative process is also tied with the desire for personal expression», while most studies that consider this essentially concentrate on «the expository, the impersonal, and the evaluative» (2011, p. 4). In other words, they neglect the experiential aspect relating to the body and the emotions. Piirto maintains that this is a simplistic way of analysing the phenomenon of creativity, and so must be expanded.

Consequently, we do not refer to research into creativity that is linked exclusively to high capabilities here. Naturally, it is reasonable and, given that everyone has the right to an education, it can be demanded that specially designed programmes for highly gifted individuals are implemented that offer a level of challenge, pace, and intensity suited for their skills to fully develop their personality, as is tried in the case of other individuals. But it is a mistake to link creativity solely to high capacities, because it is a *human dimension that is present in all areas and is not always linked to the genius of an outstanding or highly-gifted individual*, just as it is not merely related to the narrowest meaning of the arts (Piirto, 2011; Runco, 2008). In this sense everyday creativity has been discussed, and in the

words of Runco, «everyday creativity does not require high-level achievement or expertise» (2014, p. 678). On these lines, education in creativity becomes meaningful as a learning process that occurs in all stages of life. In fact, exploration of the creative possibilities of the adult stage has great possibilities, given that at this stage the subject has greater metacognitive talents and better control of the learning process. In this stage, boosting this natural capacity is fundamental for deliberately revealing previously unexplored aspects of the subject's own personality, which have a direct impact on its development, as well as giving the individual tools that were not previously taken into account and that allow her to resolve social and political problems in everyday life.

If we turn to an example from the field of education, we could refer to academic freedom, which contains the possibility of creativity in teaching activity. Teachers create starting conditions — shaped by their individual personalities and, therefore, more or less creative— that involve adequate preparation for students to experience the desired comprehension, something that is always an activity of individual autonomy. This creative task should not be regarded as a pure medium, neither when considering the teacher's life or the student's life, but rather as part of a plan for personal realisation, in the teacher's case as a teacher and it is a model for action and can also become a model for personal identification, in an exemplary originality, for the student. As Kant (1999) observed, a geni-

us's masterpiece is a work that provides a model from which its creator cannot formulate rules, but which is an example to follow. Teaching as a creative action can, undoubtedly, be put forward as a model to be imitated by those inspired by the words, works, and character of the person who teaches.

This facet of the creative phenomenon—its essentially *persuasive* way of being (Runco, 2008)—has been added to the traditional ways of approaching it that often stand out in studies on creativity: the creative *process*, the *product* obtained, the creative *personality*, and the influences or *environmental pressures*, following Rhodes (Piiro, 2011; Runco, 2004). Our approach to it fundamentally relates to two of the above mentioned approaches: the creator's personality, examining what happens in this act of production that is characteristic of her and gives rise to culture as the humanity of the individual, and the environmental factors that influence her, with the aim of determining the transcendent scope of the creative action, its valuable character for interpersonal relationships, beyond studying it exclusively in relation to the material or physical needs of natural existence. We will examine both matters more closely.

4. The creator's identity

Creativity has often been defined as a sign of the absolute in the individual, of her character which is in a way divine or, at least, resembles the divine. As Piiro (2011) notes, the start of a creative process often involves a certain *personal*

transformation, which, to use Inciarte's (2016) terms, rather than being a change in content, in the *whats* of one's life, is a way of being, the acquisition of an innovative *how* for one's existence. Therefore, an explanation of creativity that is limited to the strictly intellectual level and disregards the body will unavoidably be simplistic and must be expanded on, given that it inevitably relates to emotional and experiential aspects of the subject.

Without a sufficiently strong impulse to disturb the normality of ordinary life, a creative task with chances of success is unlikely to come into being. The will must be involved. Piiro (2011) refers to a sting which acts as a catalyst for creative action and so is present as its *beginning* and *principle*, encouraging the individual to embark on it as though it were acting like a magnet that irresistibly attracts. Consequently, a *tension* is uncovered in the individual, which can be expressed as a sort of lament without solace, since, as Kierkegaard said, the sighs and cries of the poet sound like beautiful music for others, but are experienced by him as torment. This can be seen in the experience of some artists who, in part, desire a more comfortable and simpler life, a life removed from the challenge and fear of creation, which Piiro recognises as such, since it is often linked to failure. In this regard, Piiro says the creative process must be understood as a spiral, «a long-term, cyclical process of small successes and frequent mistakes» (2011, p. 1). Setting out on the path of divergent thinking, a necessary condition for creativity to be possible,

involves taking risks, reviewing what one already knows in a new way in order to move beyond it, faced with the search for the correct response based on what one already knows.

Lassitude, laziness, inertia—all operate in preventing us from creating—. Rejection, indifference, and criticism from others also thwart creativity. Fear of creating also has a place in obstructing the creative process. (Piiro, 2011, p. 8-9).

Despite this, the impetus to creative action is overriding (Piiro, 2011), as though it were a need, and so the individual appears not to be in control of her own free will and the creative decision. This was Plato's position in the *Apology*, *Ion*, and *Phaedrus*; the Muse takes over the poet and uses her to express art, without the poet being able to explain what she says, thus confirming its divine origins.

From outside, the behaviour of an individual who constantly complains about what she is doing but continues to do it without backing her words with consequent actions, seems incoherent, but this tension is a reaction to the experience often lived by the creator. The ambivalence of the inclinations that affect her is an expression of the fundamental human paradox, which resides in the fact that, in recognising its facticity and contingency, in the experience of the boundary one encounters when confronting frequent failures, which are experienced in physical tiredness, definitively, in the experience of finitude, the deepest elements of the self are discovered, elements that comprise the *striving for the absolute, the desire for the*

infinite, and the aspiration to transcendence. This inclination leads her to a tireless movement of the will, which does not rest, is not completed by or satisfied with passing situations. The artist experiences this trench in the most acute way, finding her hypersensitivity wounded in the crossfire of heaven with its eternal promises and the world, which attracts and seduces with passing illusions. The artist is also flesh and blood. But, as Piiro notes, «often, the thorn, the passion that wounds, also saves» (2011, p. 8).

The perils of this dangerous path, which the creator follows, are clear, but she recognises that this is the only authentic path. Anything else means settling for false entertainments that do not allow her to reach her own limits. Hoping that the process of creation will be free from difficulties is as false as thinking that a path to learning will be a bed of roses, in line with a romantic nature in which the teacher entertains those who participate in her lessons in an idyllic way and makes them happy, eliminating any obstacle and without disturbing their calm. This promise is typical of the market sector, but not of any sensible pedagogical plan (Revengea, 2005). Effort and a certain disquiet are inevitable, as it is always easier to remain where one is. Uncertainty about where this process will lead means taking a leap, but the effort becomes more bearable if one knows one is accompanied by a teacher (Steiner, 2011).

The cultural character of humankind is experienced in this tension, which becomes ever more complex when confirm-

ing the existing cultural diversity, the many —and sometimes contradictory— ways of expressing one's deepest identity.

5. Time, dedicated practice, and freedom as pre-conditions for creativity

Before considering the relationship between educational encouraging creativity and the broad possibilities of cultural critique (owing to the post-conventional phase of development of thought implied by both), we will examine some pre-conditions for creative action from a perspective that sees this not just as a useful output, but also as valuable for life. These conditions can be summarised as some that act as root factors, making creative expression possible.

Firstly, restating creative capacity involves a process of *allowing oneself to be*, escaping from pressure and abandoning strong or close external control over one's own actions to allow an atmosphere of *freedom* that provides sufficient room for manoeuvre for the original idea to be able to arise (Davis, 2004). This is an aesthetic idea as representation of the creative imagination, which awakens thoughts, vitalises the powers of knowledge, and makes one think beyond concepts that are not fully adequate (Kant, 1999). Therefore, the prerequisites for it are the openness and flexibility necessary for exploring various possibilities or courses of thought and action, the possibility of divergence that means not being bounded by the narrow limits of a rigid proceduralism. As Kant said, «though we like to call the product

that bees make a work of art [...] we do so only by virtue of an analogy» (1999, p. 257) as a requirement for art is the will guided by rational reflection. In the midst of this openness, the level of abstraction appropriate to achieving the ideational fluidity necessary for the creative event is favoured. Spontaneity and experimental play were also identified by Nietzsche as features of creative will.

Creative action takes shape as a response to a stimulus, which invites it without causing it, that is, without us being able to say that the stimulus deterministically causes the creative action. This is a markedly individual approach in view of a component of the context that radically invokes the individual and is linked to an element of tension, surprise, awe, and disquiet. In this sense, it not only entails openness to the environment in which the individual finds herself, but also, secondly, that of the subject herself, in other words, an attitude of observation and exploration, maximally active receptiveness, and a spirit attentive to details and to detecting changes in context, which also involves a capacity for improvisation when facing them, flexibility, suspension of rash judgement, and naiveté (Piiro, 2011). Indeed, Heller (2004) considers that process and causal analyses are fundamental to measure the creativity of a talented individual, and that only analysing the product is insufficient, something common in tests linked to psychometric status.

Thirdly, *time* has been recognised as a fundamental element in achieving products of this type, not just because their

creation, the productive task itself, requires it, but also because incubating the idea does too (Davis, 2004; Runco, 2004). This does not entail reducing one iota the importance of sustained *work* and self-discipline for *deliberate and continuous practice* that sometimes leads to outstanding results. The human key to creativity lies in it, and so striving for culture requires hard work and is pitiful and laborious while the gods attend banquets and hold parties (Plato, 1871). Piirto speaks of the «ten-year rule», according to which «one should have studied a domain for about ten years before one can make an original contribution» (2011, p. 10), and also states that 10,000 repetitions are needed before an accomplished creative work can be achieved, as a degree of automation and formal study of the field the creative action is part of is required. Art involves following and applying rules that must be internalised in order to be able to break them at will since, without them, «the spirit, which must be free in art, and which alone animates the work, would have nobody at all and would entirely evaporate» (Kant, 1999, p. 43). But it is vital to note that the «creator creates» (Piirto, 2011, p. 15); she creates *something*, and so the effort of creative work cannot be avoided or replaced.

It is from this perspective that numerous studies intended to determine the factors that intervene in the development of creative projects achieve their results. These studies are divided depending on whether they refer to the personal characteristics of the individual or to features of the context or environment she inhab-

its: the individual's trust in the group, fear of criticisms by others, autonomy, the availability of good models and resources, stimulation of originality, the presence of stressful elements or pressures, competitiveness and family variables (Runco, 2004). Piirto (2011), who focusses her attention on the creative individual and her creative process, identifies five core attitudes that must be developed: self-discipline, naiveté (or openness to experiences), risk-taking, tolerance for ambiguity, and group trust.

6. The possibility of transcultural truth: from creative production to unproduced reality

The cultivation of human creativity is vital for recognising one's own identity and the identity of others, since it allows exploration of the expressive possibilities of the subject. Art as the creative production of what is useful and beautiful can be regarded as the *locus of presence*, where: firstly, the subject reveals itself to itself and to others; secondly, others reveal themselves to the subject; thirdly, the world and its effective limits are revealed—as Piirto (2011) states, creativity requires understanding the real limits of the world—; and, finally, it is the place where transcendence can also be possible.

The multitude of human products and forms of expression manifested by cultural diversity raise the challenge of establishing an *adequate model for understanding and managing it* in societies that are increasingly heterogeneous and

at the same time globalised. Each culture exhibits its products and expresses creative action differently, in line with its particular sensitivity, thus underlining the situational nature of the human being. This reality confronts us with the question about *the human possibility of attaining the universal through the individual*, in other words, transcending concrete experience, talking about «truth», even if human reasoning and the perceptions this performs can never be understood as «pure», in other words, as realities on the margin of any perspective, of the singularities of the body in which they are incarnated, or of the historical and social needs of the specific life from which they depart. Inciarte asks whether truth depends on culture or, on the contrary, if there is truth beside it on which all cultures can agree: «Is the truth a human function or is humanity a function of the truth?» (Inciarte, 2016, p. 192).

The possibility of a dialogue combined with the chance of agreement only occurs if there is *something in common, universal, or transcultural that we share*. That is to say, the pre-conditions for dialogue are that we are all speaking about the same thing (on which we agree, even if it is just one signified), even if we then have different opinions about it. In other words, as Inciarte notes (2004), it is necessary to distinguish «what is spoken about» from «what is said about it», the subject from the predicate, from the ways of being with which it is displayed. If we really can do more than just speak and understand each other, it is because we are referring to the same thing. The *intercultural*

model is convinced of this. This model, in this way, goes beyond *multiculturalism*, which stops when faced with the realisation of the growing human plurality, and regards different cultural groups as separate spheres between which there is no authentic rational interchange, so that they coexist in a merely external fashion, as they live in physical proximity. In this case there is a fundamental discontinuity between their ways of being and living (Inciarte, 2016), and as they do not have shared signifieds, there is no common subject of reference.

Inciarte (2016) relates multiculturalism to a *nominalism* according to which realities exist for the human being or for a group because their culture has the word, or the concept—in the conceptualist form—for them. Consequently, it also displays a logical connection with *idealism*, in that it makes the existence of the outside world depend on the representations of our conscience. However, faced with this, Inciarte maintains that «one way or another, beneath or behind the words and concepts, there is reality in the most primitive and common meaning of the words» (2016, p. 198):

Regardless of whether we call this thing before us «mountain» or a «mountvalley» or do not call it anything, and regardless of whether the respective concepts depend on the word, or vice versa, nobody [...] doubts that, whatever it may be, this is a reality and is not a fiction in the ordinary sense of the word; nobody doubts that there is something there with an existence independent of ours.

In other words, the fundamental, original, raw reality demands to be recognised. Although in the era of virtual reality, it is harder to believe that *not all realities can be constructed*. Of course, the signifieds have a cultural component, as what comes to be called «mountain» is to some extent relative because reality is continuous and our concepts are necessarily discontinuous, and, in addition, one's experiences, on the basis of which concepts are founded, differ depending on the needs of the various cultures and the different categories languages show. These are the fruit of a more or less contingent human production, although they can, of course, be regarded as well founded. Even with concepts that put us in direct contact with the real in a much clearer way than judgements as human expression —connections or separations— there is a certain degree of construction that should not be ignored, and in consequence the possibility that they are perfectible and can take shape as in abstractions that are ever closer to the real. Hegel describes as unreal this moment of separation that thought performs, and says that «the action of separating the elements is the exercise of the force of understanding, the most astonishing and greatest of all powers, or rather the absolute power» (2006, p. 136).

With the passage of time and growing cultural development, the things we make tend to become increasingly complex, so that what corresponds to the aspect of human construction is ever greater. Human products inundate everything and display a tendency to become self-referential.

This tendency can make us lose sight of authentic presences, the presence of reality at the margin of conscience. There is only truth if the independent reality of the consciousness is recognised, in other words, something that can be shared, and it is therefore possible to compare and examine cultural products deriving from different traditions. Only then does the task of continually refining our concepts so that they give an account of reality in the best way make sense. Few things are as effective for this as cultural interchange, which makes us take note of approaches to reality that we have not previously taken into account, and presupposes a willingness to review one's own thoughts (Nussbaum, 2005). The journey is the possibility of a deliberate change in attitude towards the receptivity of the other, precisely because it is other, but which can be taken on because it has a common basis with the individual: the same reality that manifests itself to both and affects them at the margin of subjective control.

7. The problems of meaning in an opaque culture

The reality that most clearly demands recognition and leads us to recognise it as something shared but experienced personally, is the reality of death, the fact that we will all die. This, the possibility which is the end of all possibilities, and its constant possibility throughout life — which means that life is never entirely removed from death— can act as a starting point for the truth that passes through all cultural products. Death radically invokes

the individuality of the subject, as *the person who can die is, strictly speaking, only one*. The death of others is dramatic and calls for individual action (*drao*) by the person contemplating it, but it continues to be surrounded by culture, in other words, it is constructed. It is enough to consider the culture surrounding the death of others.

The extent to which cultural products make one see, beyond oneself, this reality which imposes itself, signifies how close it is to the real. The largest problem leading to cultural relativism, which closes humankind in on itself and blinds it to other cultures, occurs when one's own culture, which is in some way all-encompassing and includes and covers everything, in addition becomes opaque, and does not allow people to see beyond it, or, to put it another way, it becomes a mirror on itself and does not transcend, setting itself up as the only absolute. It only wants itself. In this immanent structure, the subject becomes trapped in her own construction that she herself has crafted, and then a play of reference to signs occurs, all of them medial, written in a language or code that only individuals from the same culture can decipher, directed for pure self-love, which forms the essence of a holistic metaphysical conception. In the end, a *problem of meaning* appears, as these signs only refer to other signs of the same type and language, other *whats* cut from the same cloth. There is no leap to acquire something else that is not constructed content, something that could give meaning to all of the relative presences that these mediations bring,

in other words, that is the source of their meaning. Contact is lost with the original reality, with the crude fact of death and contingent human reality, and people instead focus solely on their own constructs, to the point that they find it hard to take note of their own distinction in relation to them, as individuals also become the objects of their own productive activity, guided by ways of making dictated by the tradition they inhabit.

Life is full of things we have produced, things so complex that it can be difficult to take note of our distinction of them (the very fact that the question of whether machines can think is asked is a sign of this). If the human being comprehends itself in this sense, it must accordingly understand that whatever is sufficient to satisfy it are also things, perhaps in greater numbers or better quality, even things that are more subtle like certain cultural products in this opaque sense purport to be, which are consumed in museums, the new temples that are packed with people on Sundays. But only giving humankind human things, is to fail to know it.

8. Education for creativity and cultural critique

Creativity and cultural diversity are two poles that feedback to each other: not just the multitude of ways of living and being activates this feature through the interchange of the characteristic elements of each culture (*The Guardian*, 23 February 2005), but encouraging creativity through education as a qualitatively valuable product also turns out to be valuable

in a setting with marked diversity because creative action *can bridge the gaps between diverse cultures*. This is the case because *it draws its initial impulse from the stark recognition of the originally existent reality, so that it can find the measure common to all of the diverse whats that comprise different cultural traditions*, in other words: the reality that runs through all of these contents. Creative work has the potential to approach or expose immediacy, so that it works in a particular way, cancelling itself as a construct or as the mediation it is in itself.

The productive imagination involved in this artistic creation is not an eidetic, colourist, reproductive imagination governed by empirically determined laws of association that immediately link it to the sensibility to catch directly what is presented in one's particular lived tradition. The more the created image resembles the objects of the sensibility, the less it is *intentionally* like them and, therefore, the less cognitive power it has. It is more a case of the *symbolic imagination*, which finds a common measure between what can immediately be perceived in one's own tradition and what is purely intelligible that acts as a point of confluence for different cultures and seeks expression here.

The implementation of this creative imagination takes place through the realisation that the human being is not just another thing among the things, it is not used up in the particular *whats* it constructs itself nor, in other words, is it merely the child of the culture in which it

is born. Consequently, its actions do not dissolve in response to stimuli received in accordance with the laws of socialisation that have been operative in it, as happens with technical procedures or material transformations, but instead it is also capable of transcending them, of escaping from the singularity of what it produces in order to focus on the immediate reality common to the different human worlds. Plato situated the mission of human life in comprehending this peculiar way of being, which, while it does necessarily refer to what is not merely particular, only acquires meaning in contact with it.

In this sense, a task of *cultural critique* that passes through several moments is identified as being necessary. Firstly, it is necessary to examine the elements and the works that characterise one's own culture to determine *which components are authentically characteristic, essential, or defining of it and which are not, even if it appears they are*. We often find that secondary aspects of a culture are regarded as basic pillars of a group's identity when, on closer inspection or after a historical review, it is apparent that they are not, and so each one must be given the weighting it deserves (Ibáñez-Martín & Fuentes, 2012). This is, of course, a difficult and sometimes controversial task, as it is hard to set limits and formulate distinctions in a continuum like a group and such distinctions are, to some extent, contingent, even if they are well-founded.

Secondly, it is necessary to consider how appropriate these basic elements of one's own culture are for natural human

tendencies, which are the basis, root, or principal of their volitional dimension and serve to determine actions in accordance with the dignity of the subject (Lewis, 2012). Only through this task of examining the elements that comprise one's own culture on the basis of identifying shared natural tendencies, can it be taken seriously. *Thirdly*, the possibility of establishing real contact with other cultures beyond naïve assimilationist or relativist attitudes. This is so because it is the only way the contact can be based on real dialogue or a rational conversation, given that recognising this objective natural order of human inclinations is a shared starting point from which differences can be analysed. Discussion with the other must start from these *substantial moral commitments*, going beyond a proceduralism satisfied with achieving an ostensibly peaceful coexistence between equals. This proceduralism is static or resistant to change, in that it does not question the elements of one's own identity and is unwilling to examine others' identities beyond complying with the mechanisms of liberal justice.

9. Conclusion

By confirming the essentially productive character of human beings and regarding creativity as a human dimension with intrinsic value, linked to the full realisation of the individual's personality, we have analysed how educational cultivation of this feature contributes to the possibility of authentic dialogue with people from different cultural origins.

Given that creative action is a radically individual form of expression, it serves for one's own knowledge, which in turn acts as the basis for understanding the other. This is because the understanding from which creative action starts, which entails a rupture or break with superficial everyday existence, puts us in touch with the *shared reality* which is shown beyond purely human constructs. In other words, given that the creative process derives from or gains momentum from the recognition of an *original transcultural reality*—which on occasions manifests itself dramatically—it can provide the basis of dialogue between cultures. This shared reality that is common to the different forms of expression or different human worlds is the starting point for a process of cultural critique, which is vital to achieve a committed peace in a culturally diverse world.

References

- Álvarez, J. L., González, H., & Fernández, G. (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. In J. L. Álvarez & M. A. Es-somba (Coor.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 23-59). Barcelona: Graó.
- Cropley, A. (2004). Creativity as a social phenomenon. In M. Fryer (Ed.), *Creativity and Cultural Diversity* (pp. 13-23). Devon: The Creativity Centre Educational Trust Press.
- Davies, D. (2004). Creative teachers for creative learners—a literature review. Retrieved from <https://steveslearning.com/Teacher%20Training%20resources/Dan%20Davies%20Bath%20Spa.pdf> (Consulted on 12/06/2018).
- Dickhut, J. (2003). A brief review of creativity. Retrieved from <http://www.personalityresearch.org/papers/dickhut.html> (Consulted on 9/09/2018).

- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talented. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gehlen, A. (1980). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Fenomenología del espíritu*. Valencia: Pretextos.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46 (3), 302-323.
- Ibáñez-Martín, J. A., & Fuentes, J. L. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*, 15 (2), 41-72.
- Inciarte, F. (2004). *Imágenes, palabras, signos. Sobre arte y filosofía*. Pamplona: EUNSA.
- Inciarte, F. (2016). *Cultura y verdad*. Pamplona: EUNSA.
- Kant, I. (1999). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lewis, C. S. (2012). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.
- López Ruiz, J. I. (2000). Al otro lado de la Academia: el conocimiento empírico del profesorado. *Revista de Educación*, 321, 245-268.
- Marx, K. (1974). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st Century Skills. How to Embed Creativity into the Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Platón (1871). *Fedro, Obras completas*. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón (2010). *Apología de Sócrates*. Barcelona: Espasa.
- Regmi, K. D. (2016). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61 (2), 133-151.
- Revengea Ortega, A. (2005). A propósito del esfuerzo, memoria y conocimiento en educación. *Aula de Innovación Educativa*, 139, 82-88.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56 (1), 107-115.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1 (3), 166-169. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2010.13026>
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- The Guardian (23 February 2005). *Intercultural innovation*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/artanddesign/2005/feb/23/artspolicy.regeneration> (Consulted on 9/9/2018).
- Urban, T. (2015). *The AI Revolution: The Road to Superintelligence*. Retrieved from <https://waitbutwhy.com/2015/01/artificial-intelligence-revolution-1.html> (Consulted on 25/6/2018).

Author's biography

Zaida Espinosa Zárate has a PhD in Philosophy from the Universidad Complutense de Madrid and a Degree in Philosophy and Journalism from the Universidad de Navarra. She is a Lecturer at the Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) on the Masters in Personalised Education and the «Knowledge Society and Action in the Fields of Education, Communication, Law, and New Technologies» PhD programme.

 <https://orcid.org/0000-0002-5217-2731>

Table of Contents

Sumario

Studies *Estudios*

**Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas**

Performance in science, epistemic conceptions, and STEM vocations in Spain's autonomous communities: evidence from PISA 2015, improvement policies, and practices
Rendimiento en Ciencias, concepciones epistémicas y vocaciones STEM en las comunidades autónomas españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y prácticas de mejora 5

Zaida Espinosa Zárate

Cultivating creativity for intercultural dialogue
El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural 29

Ignasi de Bofarull

Character and learning habits: definition and measurement proposal
Carácter y hábitos para el aprendizaje: definición y proyecto de medición 47

David Luque

Interpretive developments of the philosophy of education in the anglophone tradition: an attempt to systematise them
Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización 67

Notes *Notas*

María Moralo, Manuel Montanero

Learning with and without errors in students with ASD
Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA 85

Antonio Portela Pruaño, José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories
La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa 103

Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino, Estibaliz Ramos-Díaz

Perceived social support and school engagement in secondary students
Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria 123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validation of the construct of self-determination through the ARC-INICO scale for teenagers
Validación del constructo de autodeterminación a través de la escala ARC-INICO para adolescentes 143

**M^a Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,
Eva M^a Díaz-Ramiro**

Changes in Psychology students' workload due to
alignment with the EHE

Cambios producidos por la adaptación al EEES

en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología **163**

Book reviews

Naval, C., & Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social [Constructing the university in the
social space]* (Emanuele Balduzzi).

Mínguez, R., &

Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana en*

un mundo en transformación: miradas y propuestas

[Citizenship education in a changing world:

perspectives and proposals] (Marina Pedreño Plana).

Bellamy, F.-X. *Los desheredados: por qué es urgente*

transmitir la cultura [The disinherited: why transmitting

culture is urgent] (Esteban López-Escobar).

Pallarés,

M., Chiva, O., López Martín, R., & Cabero, I. *La*

escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques

metodológicos [The school of the future: Trends and

new methodological focuses] (Juan Carlos San Pedro

Velado). **177**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 272 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid