

Tesis doctoral

La enseñanza de la Filosofía en la adolescencia, garante de la creatividad como pilar de la resiliencia y desarrollo positivo.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Departamento de Filosofía II
Universidad de Granada

Tesis presentada por

Pablo López de Leyva

Para optar al grado de Doctor en el Programa de doctorado de Filosofía (B02.56.1)

Directora: María del Carmen Lara Nieto

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Pablo López de Leyva
ISBN: 978-84-1117-186-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/72075>

Agradecimientos

Esta tesis doctoral supone la culminación de un anhelo intelectual surgido hace aproximadamente quince años. Tras mi ingreso en el Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria como Funcionario de Carrera, la emoción de una nueva etapa como docente convivió con la nostalgia de unos estimulantes años, ya finalizados, dedicados al estudio académico de la Filosofía. Mi primer agradecimiento es para todos aquellos buenos profesores y profesoras del Departamento de Filosofía de la Universidad de Granada, no escindido entonces, que supieron inculcarme el amor hacia esta disciplina. Fue por esta pasión que decidí no cerrar el contacto con la vida académica.

Con tal determinación realicé el programa de doctorado “La herencia de la Modernidad en la época de la globalización” (338.99.1) y, tras obtener mi Diploma de Estudios Avanzados, me dediqué a la elaboración de la tesis doctoral bajo la dirección de Luis Sáez Rueda, a quien agradezco el tiempo dedicado y la confianza que depositó en mí. Su tutela inicial en este viaje a Ítaca y sus recomendaciones posteriores sobre el capítulo primero han sido determinantes para llegar a este momento.

Lamentablemente, mi plan de investigación sufrió el revés de un fatídico concurso de traslados de personal docente, circunstancia que me obligó a posponer los estudios de posgrado.

No fue hasta una década después que volví a encontrarme en una situación vital que posibilitaba retomar el camino abandonado y, bajo un nuevo plan de estudios, volví a matricularme en el programa de doctorado. Sin embargo, en ese momento, mis intereses investigadores habían cambiado. Los años de docencia me hicieron caer en la cuenta de que la investigación debía dirigirse a la mejora de mi práctica docente como profesor de Filosofía en enseñanzas medias y en estimular el interés de los adolescentes por las materias de esta

área. Para afrontar la nueva orientación en la investigación ha sido absolutamente determinante el apoyo de mi directora María del Carmen Lara Nieto. Su entrega a la didáctica de la Filosofía y, su valiente apoyo al programa de Filosofía para Niños, fueron pioneros en la docencia universitaria e hicieron de ella la persona idónea para una tesis de esta impronta. Su capacidad para forjar cadenas de afecto y ayuda constituyen un ejemplo vivo de promoción de la resiliencia colectiva. Mi mayor reconocimiento es para ella.

Sin salir del ámbito académico, quisiera agradecer a la profesora Carolina Silva Sousa, el buen trato dispensado en la Universidad de Algarve. Sus trabajos sobre resiliencia y educación han sido una guía para la elaboración de este trabajo de investigación.

Otro apoyo importante ha sido el recibido desde el ámbito laboral. En este sentido, quisiera agradecer a mis compañeros y compañeras del Centro del Profesorado de Granada, a todos sin excepción, las oportunidades de aprendizaje que me han brindado cada uno de los días que pasé a su lado. Nunca fue más cierta que a su lado aquella afirmación de que “las interacciones aceleran el aprendizaje”. Este maravilloso grupo me ha inculcado la confianza en la cooperación como forma más exitosa y satisfactoria de relación humana. Dentro de tan excelso grupo, quisiera dedicar un especial agradecimiento al grupo de los “Tres Peras”, por tantos buenos ratos y conversaciones sobre las claves para la mejora de la calidad de la educación en nuestro entorno. En concreto, quisiera agradecer a dos personas de este grupo sus aportaciones a esta tesis doctoral. De un lado, mi amigo Jacobo Calvo Ramos, referente pedagógico donde los haya y digno candidato para una reedición de las cuatro C’s de la educación, por ser un ejemplo de “compromiso”, “cooperación”, “constancia” y, por encima de todo, “compañerismo”. De otro, mi doctor de cabecera, Antonio Bustos Jiménez, escucha activa en momentos de zozobra intelectual. Su recomendación de disfrutar cada día en la

elaboración de la tesis doctoral siempre fue para mí un faro que me ha evitado en más de una ocasión perder el norte de mis prioridades.

La familia ha sido otra pieza clave en el funcionamiento de este engranaje. Ruth, mi compañera y cómplice en esta empresa ha sido la persona que me ha aportado el punto preciso de anclaje a la realidad. Su enfoque realista de la vida supuso el contrapeso necesario para mitigar esas pequeñas vanidades e ínfulas de grandeza que acompañan a los éxitos profesionales, por pequeños que sean.

De otra parte, mis hijos, Nerea, Rubén y Clara, fuente de inspiración sobre las que proyectar mis anhelos de un mejor sistema educativo y una sociedad más justa y solidaria. Ellos son la ocupación y preocupación de su madre y mía, y fuera de toda duda, el regalo más grande que nos ha podido dar la vida.

Agradecido también a mis padres, Paco y Loli, por la educación que me han dado, sin duda, el mejor legado que podrían dejarme. Mi mayor deseo en esta vida es poder corresponder en tan alto grado a mis hijos.

Y por supuesto, agradecido a mis hermanos, Elena y Jesús, con quienes he compartido buena parte de mi vida y a los que debo parte de lo que hoy día soy.

El último apoyo para la culminación de esta tesis lo ocupan mis amigos y amigas, gente fantástica cuya amistad ha sido un orgullo y fuente de satisfacción a lo largo de todos estos años. Personas grandes y al tiempo humildes que hace que lo difícil parezca fácil. Ellas y ellos han sido para mí, sin saberlo, el ideal de compromiso social e intelectual. Especial reconocimiento a mi compadre Ignacio García Medina, cuyo generoso ofrecimiento para labores de revisión gramatical y de estilo han disciplinado un discurso en ocasiones díscolo en las formas.

¡A todas estas personas maravillosas, muchas gracias!

Tabla de contenidos

Hipótesis de trabajo y estructura	2
Objetivos de la investigación.....	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos.....	8
Metodología.....	9
CAPÍTULO PRIMERO.....	11
Ansiedad y depresión juvenil en la sociedad del bienestar: síntomas de una enfermedad cultural	11
El aumento de trastorno depresivo como manifestación de una crisis ontológica.....	12
La técnica como factor depresógeno y de suicidio.	13
Asimetría entre los niveles de consumo y bienestar.....	15
Crisis cultural: el agente patógeno	17
Antecedentes ideológicos de la crisis de occidente	17
La crisis de Occidente como contragénesis del crecimiento intensivo y génesis autófaga	24
El «ser errático» en su impropiedad («ser errabundo»): organización del vacío y ficcionalización del mundo como contragénesis del agente patógeno	28
Patologías de civilización como productos de la génesis autófaga y expresiones del malestar ciego de nuestras sociedades	30
La autoorganización vicaria. De lo existente a la existencia y del producto a la mercancía....	31
Henchir el vacío	33
El malestar ciego civilizacional: la hiperexpresión semiótica y el cansancio-depresión en la infoesfera.....	34
Lo que merece la pena aprender: creatividad como pilar de la resiliencia y educación para la ciudadanía creativa	48
CAPÍTULO SEGUNDO	54
El papel de la creatividad en la salud adolescente	54
Concepto integral de salud y bienestar como categoría aprehensible y perdurable.....	56
Felicidad hedónica y eudaimónica	57
Hacia la búsqueda de un bienestar subjetivo cuantificable, intencional y crónico	59
Otros ámbitos de estudio de la salud positiva	61
Del déficit a la promoción de la salud adolescente	63
El modelo deficitario de salud y sus consecuencias en el bienestar de la adolescencia	63
De la prevención del riesgo a la promoción de la salud: una revisión de los modelos de competencia, resiliencia y desarrollo positivo	66
El lugar de la creatividad en un modelo de promoción de salud adolescente	79
La creatividad como competencia.....	79
La creatividad como pilar de la resiliencia	81
Creatividad y desarrollo positivo adolescente.....	83

Más allá de la estética: la creatividad cotidiana como disposición humana para la supervivencia.....	85
La capacidad creativa como generadora del bien común: el Ethos creativo enfocado a proyectos de desarrollo social.....	88
CAPÍTULO TERCERO	92
Aportaciones al concepto de creatividad desde la historia de la filosofía y debate actual de la cuestión.	92
Aportaciones desde la historia de la filosofía	94
La creatividad en la Antigüedad: el estado de posesión y la involuntariedad como condiciones del acto creativo	94
Agustín de Hipona: de la posesión demoníaca a la inspiración divina.....	97
La teoría del genio en las filosofías renacentistas e ilustradas: del estado de posesión creativa a la posesión de un estado creativo.....	98
Kant: recreación y transformación de la realidad a través de la imaginación creativa del genio	100
Bergson: el impulso vital. La creatividad como autorrealización que brota de todo ser.....	102
Dewey y Poincaré: los orígenes de una teoría de la creatividad basada en los procesos específicos del pensamiento creativo	103
Nietzsche: la inspiración dionisiaca como expresión de la voluntad de vida	108
Freud: la patología del genio y la creación artística como forma de sublimación	111
María Zambrano y la razón poética	112
Fromm: síndrome de crecimiento vs síndrome de decadencia.....	114
Matthew Lipman: la comunidad de investigación como producto del pensamiento creativo.....	116
Temas de interés filosófico en el debate actual sobre la creatividad	118
La creatividad como virtud	118
La racionalidad de la creatividad.....	119
Las relaciones de la tradición con la creatividad	120
La teoría darwiniana de la creatividad	121
La definición de creatividad	122
Creatividad y teleología.....	124
Creatividad e imaginación.....	125
Hacia una concepción distribuida de la creatividad	127
Del genio creativo a la cognición distribuida de la cognición	127
Howard Gruber y la teoría de los sistemas evolutivos de la creatividad.....	128
La teoría sociocultural de Mihaly Csikszentmihalyi	129
Sawyer y Glăveanu: la creatividad como proceso participativo y distribuido.....	130
El legado de la filosofía de la creatividad: influencias y estereotipos.....	133
CAPÍTULO CUARTO.....	139
Fundamentación de la creatividad en un modelo de enseñanza por competencias y su concreción en el currículo del Área de Filosofía	139
Fundamentación y desarrollo institucional de la creatividad en un modelo de enseñanza por competencias.....	141

ÍNDICE

La necesidad de un modelo de enseñanza basado en competencias clave ante los retos de la globalización	141
Presencia del pensamiento creativo en una educación basada en competencias clave. 151	
Competencia en comunicación lingüística y creatividad.	152
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología y creatividad	153
Competencia digital y creatividad.....	155
Aprender a aprender y creatividad.....	158
Competencias sociales y cívicas y creatividad.....	161
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y creatividad	164
Conciencia y Expresiones culturales y creatividad.....	168
Justificación curricular de la creatividad en las materias del área de Filosofía en la comunidad autónoma de Andalucía: criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	170
Valores éticos. Primer y segundo ciclo de ESO.....	172
Educación para la ciudadanía y los Derechos humanos. 3º ESO	177
Filosofía 4º ESO	179
Filosofía. 1º Bachillerato.....	181
Criterios y estándares para enfocar la creatividad en las enseñanzas medias: ¿la cuadratura del círculo?.....	185
CAPÍTULO QUINTO.....	187
Metodología específica para la promoción de procesos creativos y habilidades metacognitivas en el aula de Filosofía: la interacción del alumnado y el aprendizaje cooperativo en el seno de las comunidades de investigación filosófica.....	187
Metodología para el fomento de la creatividad en el aula de filosofía: el proyecto de Filosofía para Niños y los programas de filosofía práctica	191
Orientaciones metodológicas desde una perspectiva normativo-curricular: la participación del alumnado desde la Filosofía para Niños.....	193
Características de la comunidad de investigación filosófica.....	201
Adecuación metodológica del rol docente en el modelo Filosofía para Niños respecto a la normativa vigente	207
Otros programas internacionales de filosofía práctica.....	211
Otros programas complementarios de desarrollo cognitivo.....	219
Rasgos, fases y habilidades de pensamiento implicadas en el uso creativo del pensamiento.....	228
Rasgos del pensamiento creativo.....	228
Fases y habilidades del pensamiento creativo.....	229
El pensamiento creativo en el seno de la comunidad de investigación filosófica y su conexión con el cuidado de la adolescencia	235
Mejora de la capacidad resiliente y el desarrollo positivo del alumnado en el seno de la comunidad de investigación filosófica	235
La comunidad de investigación filosófica y el aprendizaje cooperativo: coherencia metodológica y compromiso axiológico.....	243
CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROPUESTAS	249

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ADOLESCENCIA

Conclusiones	250
Objetivos específicos	250
Objetivo general	262
Límites y propuestas	265
SÍNTESE	269
ABSTRACT AND CONCLUSIONS	272
Abstract	272
Conclusions, limits and proposals	274
Conclusions	274
Limits and proposals	287
REFERENCIAS	291

La motivación para realizar esta tesis doctoral surge de una exigencia ética derivada de mis propias circunstancias personales y mi práctica profesional, una deuda intelectual pendiente de saldar. Para poder explicar el cumplimiento tardío de este deber *prima facie* debo realizar un breve excurso autobiográfico.

Puedo considerarme una de esas personas afortunadas que pudieron acceder a una situación laboral estable y definitiva como funcionario de carrera sin tener que pasar por el estimulante, pero en ocasiones calamitoso “limbo” del funcionariado interino. El estado de arrojío que supuso el inicio de mi trabajo como profesor después de mis años de estudiante de Filosofía, fue un cambio importante en lo personal que me obligó a concentrarme en los requerimientos más urgentes de la práctica docente (preparación de las sesiones, corrección de tareas y pruebas, elaboración de informes administrativos, etc.), descuidando la reflexión sobre los motivos últimos de esta acción compulsiva docente. De estudiante universitario de Filosofía a opositor y finalmente profesor en una sucesión atropellada de los acontecimientos. Faltó entonces un tiempo de reflexión en torno a cuáles debieran ser los principios que guiaran mi quehacer docente. La presente tesis doctoral pretende aportar una reflexión sosegada sobre lo importante y lo accesorio en la enseñanza de la Filosofía.

Una de las cosas que considero importantes tiene que ver con el bienestar del alumnado que asiste día a día a clase. Son muchas las horas que un docente pasa con su alumnado y la relación que se establece trasciende, por lo general, lo académico para adentrarse en el terreno de lo personal. Su bienestar es, en cierto modo, el mío.

En mi opinión, esta dimensión del cuidado en la enseñanza incide decisivamente en el estilo docente y debería ocupar una posición central de nuestra labor profesional. La apuesta por una visión positiva de la juventud es un motor que puede acercarnos a una sociedad más

sensible, cercana y feliz. Las palabras de Francesco Tonucci fijan negro sobre blanco esta intuición, de la misma manera en que lo hacen sus ilustraciones,

Uno que ha dedicado su vida a la educación no puede ser pesimista. Tengo muchas dudas, evidentemente, pero creo que no tenemos remedio y la idea de confiar en los niños es una de las pocas cosas que podemos hacer para pensar un futuro distinto (Ándujar, Trujillo y Álvarez, 2021, 58m 50s).

Comparto el sentir de estas palabras del maestro Frato y considero que, como docentes, no podemos caer en el pesimismo; nuestro alumnado no se lo merece.

La preocupación por el bienestar de nuestra juventud debe materializarse en propuestas para combatir las situaciones malestar general a las que son expuestos y que aquejan a nuestra sociedad, tal y como trataremos de argumentar en las siguientes páginas. Y debe hacerlo desde la confianza en sus capacidades de nuestro alumnado. Un optimismo justificado en las virtudes que atesora la juventud, entre ellas su potencial creativo, crucial para mitigar las situaciones de estrés y ansiedad en las que este grupo etario se encuentra inmerso. La necesidad de cultivar una imagen positiva de la adolescencia es, como trataré de demostrar, imprescindible para la mejora de la salud de nuestro alumnado, aparte de favorecer su éxito académico. Y el cultivo de su capacidad creativa será determinante en esta labor.

Hipótesis de trabajo y estructura

El incremento del índice de trastornos por ansiedad y depresión entre la juventud de nuestro país invita a la pregunta por las causas profundas de este malestar y posibles soluciones al problema desde el ámbito educativo.

La indagación en el subsuelo ontológico apunta a un agente patógeno causante de las enfermedades culturales de Occidente, según la bibliografía consultada. Esta causa primera se localiza en la falta de potencia del ser en su esencial devenir creativo. La pérdida de su originalidad deviene en formas impostadas de creación que se concretan en las afecciones de malestar social y patologías culturales denunciadas.

La creatividad, como se tratará de proponer desde un planteamiento positivo de la adolescencia, es una capacidad muy presente en esa etapa. Al igual que ocurre con el humor, goza de una posición privilegiada para el fomento de la resiliencia y los activos para el desarrollo positivo de los adolescentes. Y es que, en lugar de contribuir en la adaptación a las circunstancias sobrevenidas para superar las adversidades, como sucede en el resto de capacidades asociadas a la resiliencia, la creatividad permite recrear la realidad circundante, confiriéndole una nueva plasticidad: “You need to see beyond life as it actually is and envision how it could possibly be” (Wolin y Wolin, 1993, p. 163). Es en el pensar creativo donde cabe proyectar alternativas de organización social y política que mitiguen el malestar que marca nuestra era.

Además, constituye una de las dimensiones que goza de mayor protagonismo en el espacio público actual. Así, la referencia a la creatividad resulta insoslayable en cualquier foro dedicado al sentido y dirección de la enseñanza de los próximos años. No en vano constituye una de las cuatro Cs de la educación en el siglo XXI (junto a la comunicación, colaboración y la capacidad de pensamiento crítico).

Con este punto de partida, se propone como hipótesis de trabajo la recuperación de formas saludables de ser y de interactuar a través del análisis de las posibilidades creativas de las sesiones de filosofía como entorno de enseñanza y aprendizaje. El currículo de las materias que conforman el área de Filosofía permite un tratamiento sensible a la

consideración de la creatividad como pilar de resiliencia y como activo de desarrollo positivo entre los adolescentes desde una consideración filosófica del bienestar y de la creatividad.

Esta hipótesis de trabajo se desarrolla a lo largo de cinco capítulos conforme a una estructura organizada en dos partes.

En una primera parte se investigan las posibilidades de retorno de la adolescencia a una autenticidad saludable, cuyos contenidos se distribuyen de la siguiente manera:

- El primer capítulo indaga sobre los síntomas de un malestar de índole ontológico con ramificaciones ónticas. Con el título *Ansiedad y depresión juvenil en la sociedad del bienestar: síntomas de una enfermedad cultural*, el capítulo interpela a una consideración desde el ámbito educativo sobre el aumento de la morbilidad en los casos de trastornos de ansiedad y depresión entre la población juvenil.

Desde los albores de la humanidad, el ser humano ha requerido de soluciones creativas para afrontar los problemas que le ha planteado su entorno. Puede considerarse la capacidad creativa, en este sentido, como consustancial a sus posibilidades de supervivencia y progreso y, por tanto, una constante en su quehacer diario. La capacidad creativa constituye así un síntoma de crecimiento y salud inherente a su propio existir. Sin embargo, la sociedad occidental actual ha de enfrentarse a los efectos negativos que su propia impronta moderna ha generado en su ciudadanía, que deviene en formas de malestar. La población juvenil queda afectada por esta circunstancia y desde el ámbito docente se precisa un análisis centrado en este sector de la población.

Un abordaje filosófico acerca del incremento trastornos ansioso-depresivos en población juvenil requiere de un análisis holístico que permita una valoración razonada de la cuestión que, como habrá ocasión de comprobar, trasciende

interpretaciones basadas en análisis exclusivamente socioeconómicos. De hecho, el análisis ontológico pondrá de manifiesto cómo este incremento en el porcentaje de los casos de depresión juvenil constituye la punta de iceberg y manifestación óptica de un profundo malestar, con ramificaciones en campos como el de la sociología o la psicopatología, instalado en el seno de nuestra sociedad occidental tecnocapitalista y semiocapitalista. Un enfoque filosófico de la cuestión permite abordar el objetivo de esta tesis desde la responsabilidad, favoreciendo un tratamiento crítico y liberador, ajeno a modas de consumo. De este modo, estaremos en una disposición adecuada para reflexionar sobre el tipo de conocimientos que debemos favorecer en el aula de Filosofía para el alumnado del siglo XXI.

- Una aproximación al estado patológico de una creatividad vicaria y vacía que incide en la cancelación de nuestro ser más original debe acompañarse de otra concepción más edificante de la creatividad. Indagando en la idea de una salud positiva, en la que el bienestar físico y psíquico se presentan como una continuidad indivisible, el capítulo segundo plantea las posibilidades actuales para la creación de una imagen no deficitaria de salud adolescente. Un modelo que incide en las carencias de esta etapa y se centra en los factores de riesgo que aquejan a los jóvenes y en las estrategias para combatirlos es, sin duda, necesario, pero no puede generar un modelo de salud apropiado. Por el contrario, un modelo de creatividad que aporta valor, de un lado, a la resiliencia de nuestro alumnado expuesto a situaciones de riesgo y, de otro, a la construcción de modelos positivos de adolescencia, permitirá contrarrestar las situaciones de malestar denunciadas entre la población juvenil.

Es preciso, por tanto, poner el acento en las características más constructivas y edificantes de esta etapa. Con esta intención, la pregunta por una vida buena nos llevará a buscar la respuesta en los conceptos de felicidad hedónica y eudaimónica y

como los modelos de competencia, resiliencia y bienestar positivo adolescente pueden contribuir a la consecución de un bienestar intencional, subjetivo y crónico.

- En el capítulo tercero se realiza una recopilación de los aportes más significativos que desde la historia de la filosofía se han realizado en torno a la dimensión de la creatividad, desde sus orígenes filosóficos hasta el estado actual de la cuestión. Este recorrido nos permitirá conocer los cimientos teóricos que han dado forma a nuestras preconcepciones sobre la creatividad. Desde los remotos orígenes en la Grecia Clásica del artista enajenado, presa de la locura que presta su palabra a musas y dioses para expresar su mundo, a las teorías actuales de la creatividad como proceso socialmente participado y distribuido. Entretanto, el recorrido discurrirá por las teorías ilustradas y románticas del genio creativo y por el universo freudiano del ser creativo como espacio sublimado de las poderosas fuerzas eróticas del inconsciente.

De este modo, una vez justificada la pertinencia de una investigación sobre la necesidad de estimular procesos creativos en la juventud a cuenta de las situaciones de malestar vividas por estos, nos adentramos en la segunda parte de la tesis doctoral. En esta ocasión procede una justificación curricular que proporcione el apoyo normativo necesario para el estímulo de los procesos creativos en el área de Filosofía y la realización de propuesta metodológica apropiada.

- El capítulo cuarto indaga sobre las posibilidades de estimulación de la creatividad sobre la base de un modelo de enseñanza por competencias y su concreción en el currículo del área de Filosofía. Más allá de un posible y fortuito ajuste, la normativa en materia de educación insta a la promoción de entornos que fomenten la creatividad del alumnado. Para dar cuenta de esta circunstancia, se presenta el recorrido histórico acaecido en los distintos organismos e instituciones educativas europeas e

internacionales. Todas ellas coinciden en la necesidad de instaurar un modelo de enseñanza que permita al alumnado un pleno desarrollo y le dote de las herramientas necesarias para afrontar los retos y demandas de un mundo globalizado. Sobre esta base se explicita la contribución de la creatividad a este objetivo a través de su presencia y función en cada una de las diferentes competencias clave.

Sin embargo, esta justificación curricular de los procesos creativos queda incompleta si no atendemos a otra de las referencias clave para conocer el aprendizaje del alumnado: los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Estos concretan los conocimientos que el alumnado debe adquirir y permiten comprobar el grado de adquisición de las competencias clave y los objetivos de la etapa. El rastreo por los distintos criterios y estándares vinculados a la creatividad en las materias del área de Filosofía nos facilita el tipo de aprendizajes que debemos promover en el aula y el modo en que debemos hacerlo.

- Con todo, aún faltaría un marco metodológico a modo de cierre de la investigación, que permita llevar a la práctica estos requerimientos de la norma educativa. El proyecto de Filosofía para Niños proporciona un entorno idóneo con el que verificar la hipótesis inicial planteada. Por ello, el capítulo quinto plantea la aplicación de los programas de filosofía práctica y, en concreto, el de Filosofía para Niños para el estímulo de procesos creativos en el aula. Su apuesta por el fomento del pensamiento multidimensional en el alumnado se ocupa de esta demanda de un pensar creativo, pero lo hace desde el cuidado del grupo, lo que genera procesos creativos compartidos y distribuidos generadores de resiliencia y bienestar. Además, su enfoque crítico permite dirigir este afán creador hacia procesos liberadores, evitando caer en formas impropias de creatividad apegadas a otros intereses del mercado globalizado.

Objetivos de la investigación

Persuadido, por tanto, de que la enseñanza académica de la Filosofía en la adolescencia puede ser una labor estimulante en una etapa particularmente creativa, se indagará sobre sus posibilidades para mejorar el bienestar del alumnado conforme a los siguientes objetivos:

Objetivo general

Promover, diversificar y mejorar la participación del alumnado de enseñanzas medias en procesos creativos desarrollados el área de Filosofía como formas auténticas de ser y actuar que contribuyan a contrarrestar situaciones de malestar entre el alumnado.

Objetivos específicos

- 1) Analizar las causas ontológicas y las patologías culturales principales que subyacen al malestar de la población en sociedades tecnocapitalistas, así como sus consecuencias en el incremento de trastornos nerviosos y depresivos en la población escolar.
- 2) Indagar en las posibilidades de un modelo no deficitario de salud para la mejora del bienestar de la juventud.
- 3) Analizar las posibilidades de los centros educativos para la promoción de la salud del alumnado a través de las diferentes consideraciones de la creatividad como competencia, como pilar de la resiliencia y como activo para el desarrollo positivo adolescente.
- 4) Clarificar en qué medida las aportaciones realizadas al concepto de creatividad desde la historia la filosofía, así como el debate actual de la cuestión, mejoran su comprensión y contribuyen a superar las limitaciones de su tradicional vinculación con el mundo de la estética.

- 5) Justificar desde el ámbito normativo, metodológico y de la investigación la conveniencia de promover procesos creativos en el aula de Filosofía.

Metodología

Esta tesis doctoral ha sido realizada bajo la supervisión y el asesoramiento de la profesora Dña. María del Carmen Lara Nieto quien, con grandes dotes de intuición y sensibilidad supo canalizar unos intereses investigadores y profesionales claros, pero un tanto dispersos.

La propuesta de investigación planteada ha precisado de la realización de una lectura bibliográfica crítica sobre los siguientes temas:

- Una ontología crítica de la sociedad basada en la condición errática de un ser humano expuesto a las condiciones de una civilización “estacionaria” en su empeño de organizar el vacío, así como sus diferentes manifestaciones ónticas.
- La consideración de la creatividad como pilar de la resiliencia y activo para el bienestar adolescente. A partir de las obras fundamentales de los principales autores en la materia se realizarán consideraciones sobre las potencialidades de la creatividad como factor de protección interno y para la conformación de un modelo de desarrollo positivo adolescente.
- El recorrido histórico sobre el legado filosófico del concepto “creatividad” a través de una revisión bibliográfica sobre la obra de autores clave que han dedicado parte de sus reflexiones a este concepto.

Aparte se ha realizado una revisión de la normativa vigente en materia de educación, en la búsqueda de aquellos aspectos que justifican la promoción de procesos creativos en el aula. Concretamente, se ha realizado un análisis de los bloques de contenidos, así como los

criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de las materias Valores Éticos del primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), Educación para la Ciudadanía de tercero de ESO, Filosofía de cuarto de ESO y de primero de Bachillerato e Historia de la Filosofía de segundo de Bachillerato.

CAPÍTULO PRIMERO

Ansiedad y depresión juvenil en la sociedad del bienestar: síntomas de una enfermedad cultural

“El desierto crece. ¡Ay de aquel que dentro cobija desiertos!”

F. Nietzsche

El incremento de los trastornos depresivos en la población juvenil tiene importantes consecuencias en el ámbito de la enseñanza. Partiendo de los datos estadísticos sobre la morbilidad de esta patología en este sector de la población que cursa enseñanzas medias y descartando otras explicaciones etiopatogénicas que exceden los propósitos de esta investigación, el estudio ahonda en las causas más profundas, de naturaleza ontológica, que subyacen a otras de tipo sociopolítico y psicopatológico. A partir de este análisis centrado en el agente patógeno o crisis fundante y, como correlato, se ofrece una interpretación de los principales malestares desde una perspectiva sociopolítica y como formas de cristalización ónticas de enfermedad en un sistema Occidental neoliberal, tecnocapitalista y hegemónicamente inmaterial.

Realizado este análisis, finaliza el capítulo volviendo al problema inicial del incremento de casos de depresión entre la población juvenil para reflexionar acerca del tipo de conocimientos que se debe promover desde las instancias educativas y, en concreto, en la enseñanza de la filosofía.

El aumento de trastorno depresivo como manifestación de una crisis ontológica

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) la depresión supone, en el año 2020, la principal causa mundial de discapacidad, contribuyendo además de una manera muy significativa al incremento mundial de la morbilidad. Se trata de una enfermedad que afecta a 300 millones de personas. Este mismo organismo define esta patología de la siguiente manera:

La depresión es un trastorno mental frecuente, caracterizado por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración (Organización Mundial de la Salud, 2012).

La morbilidad es de gran alcance y también afecta a la población infantil y juvenil, manifestándose los trastornos mentales en población juvenil de menos de 14 años en tasas cercanas al 50% de la totalidad de trastornos mentales (Organización Mundial de la Salud, s.f.).

En este asunto, resulta insoslayable la referencia a las consecuencias de la crisis sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19. La aparición de nuevos estresores sobre la población juvenil hacen de este un grupo etario especialmente vulnerable (Sánchez Boris, 2021). Si bien la enfermedad provocada por el virus no comporta altos niveles de mortandad entre la población infantil y juvenil, sí supone un alto grado de estrés psicosocial. Su origen se encuentra, no solo en el miedo a un posible contagio, propio o de adultos significativos para el adolescente, sino en las consecuencias perniciosas del distanciamiento social. Los trastornos psicológicos más presentes son: malestar psicológico, incremento de los niveles de ansiedad, problemas de concentración, irritabilidad, estrés y depresión.

Sobre estos datos, y sin entrar a valorar otros análisis basados en agentes etiopatogénicos, se analizarán dos cuestiones especialmente significativas en relación con aumento de los casos de depresión: la técnica y el consumismo como nuevos factores depresógenos. Más adelante se volverá a considerar el papel de la técnica, pero esta vez como patología de una civilización o crisis cultural más allá de su consideración epidemiológica.

La técnica como factor depresógeno y de suicidio.

Existe un vínculo entre el ascenso meteórico de la tasa de depresión en Norteamérica y en Europa Occidental y el advenimiento de la “sociedad de la información”, señalado, entre otros, por Klerman (1986), Klerman y Weissman (1989) y estudios internacionales como el Cross National Collaborative Group (citados por García Ferrer, 2017, p. 150). Así es corroborado, además, por los estudios de la Psiquiatría Transhistórica¹ de Alonso-Fernández (2011), quien denomina al periodo de sesenta años en el que se registra un aumento en las tasas de prevalencia del trastorno depresivo como “la era de la Depresión” (Alonso-Fernández, 2013, p. 30). Esta era comprende, según el autor, cuatro estadios, el último de los cuales es conocido como el *Estrato de la invasión de la tecnología*.

La magnitud sociocultural de estos cambios tecnocientíficos e industriales acaecidos en los últimos sesenta años es también corroborada desde el ámbito de la antropología, siendo concebida por algunos antropólogos como la segunda gran crisis histórica de la Humanidad (Gehlen, A., 1962, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, citados por Alonso-Fernández, 2011, p. 23). Sucedería a la primera crisis gestada en el cambio del Paleolítico al Neolítico por el tránsito de un modelo de subsistencia nómada basado en la

¹ La Psiquiatría Transhistórica es el área de la Psiquiatría que estudia los cambios de un mismo fenómeno analizado en distintos momentos históricos de una misma cultura o delimitación geográfica.

caza y recolección a otro sedentario caracterizado por la domesticación de plantas y animales. Sus consecuencias en el bienestar de las personas tendrán también un alcance notorio.

Si bien la técnica resulta consustancial a la capacidad creativa del ser humano, lo que ha cambiado en los últimos años ha sido la función que dicha técnica ha cumplido. Si en otras edades del hombre la esta ha constituido un factor clave para su supervivencia, un instrumento de dominio de otros pueblos o un factor de progreso de la propia civilización, ahora ha devenido objeto de consumo cuyo uso incontrolado tiene un influjo depresógeno desde un punto de vista psiquiátrico, motivado por las siguientes situaciones:

- la experiencia de cambios acelerados en el ritmo de vida motivados por el uso de estas nuevas tecnologías que generan una especie de vacío adaptativo o situación de desarraigo en muchas personas.
- la hipercomunicación virtual en detrimento de la comunicación presencial, que puede generar situaciones de aislamiento o soledad como antesala de cuadros depresivos.
- el incremento del estrés y el cansancio asociado, que puede degenerar en depresión por agotamiento emocional.
- la desconexión del hombre con el mundo natural, que es sustituido por un *metacosmos artificial*.

Además, el tecnosistema imperante favorece, indirectamente, hábitos depresógenos específicos como el sedentarismo, la alimentación inadecuada o el sueño insuficiente y el síndrome del retardo del sueño.

Este incremento de los casos de depresión es especialmente llamativo y dramático en referencia a la población infantil y juvenil por dos motivos. El primero, el hecho de ser el trastorno depresivo un objeto epidemiológico parcialmente desvelado por la evidencia

aportada por especialistas e instituciones pero cuya mayor proporción queda oculta por ausencia de diagnóstico y explicitada por referencias indirectas.

El segundo es la relación existente entre los estados depresivos y los casos de suicidio, en estados crónicos y muy agudos (Alonso-Fernández, 2011). De un lado, se estima un incremento del 60% de los suicidios en los últimos cincuenta años. Por otro lado, el origen del 70% de los suicidios radica en el trastorno depresivo. Considerados ambos datos de manera conjunta, podemos entender la magnitud del dramático binomio depresión-suicidio.

Si bien la estadística arrojada por Eurostat permite una estimación de una tasa de suicidio proporcionalmente baja entre la población juvenil en comparación con tramos de edad más altos, es de destacar que entre 1980 y 2000 la tasa se cuadruplicó, siendo los países europeos los más sensibles a este aumento (OMS, 2006) y constituyendo la segunda causa de defunción de 2020 en el grupo etario que va desde 15 hasta los 29 años (OMS, 2020). Centrando el foco en España (Navarro-Gómez, 2017), el suicidio es la tercera causa de muerte en este grupo de edad, con índices del 16,36%, según datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística en 2013 y superado sólo por causas externas de muerte (48,37%) y tumores (19,29%). Este porcentaje podría ser incluso mayor si se toman en consideración en la estadística los casos de accidentes de tráfico mortales o ahogamientos vinculados a conductas suicidas.

La evidencia que arrojan estos datos permite explicar que en España esta enfermedad se considere también un problema de salud pública.

Asimetría entre los niveles de consumo y bienestar.

El segundo de los aspectos a destacar es la ausencia de correspondencia entre la mejora de los niveles de consumo y el bienestar de las personas. La relación entre el moderno

incremento de los índices de depresión entre la población en edad escolar es considerada, entre otros, por Seligman, Ernstb, Gillhamc, Reivicha y Linkinsd (2009):

The prevalence of depression among young people is shockingly high worldwide. Nearly 20% of youth experience an episode of clinical depression by the end of high school (Lewinsohn et al., 1993). By some estimates depression is about ten times more common now than it was 50 years ago (Wickramaratne et al., 1989). In addition, several studies suggest that the age of first onset has decreased from adulthood to adolescence (Weissman, 1987; Lewinsohn et al., 1993) [...] This is a paradox; particularly for those who believe that well-being comes from the environment. Almost everything is better now than it was 50 years ago: there is about three times more actual purchasing power, dwellings are much bigger, there are many more cars, and clothes are more attractive (Easterbrook, 2003)” (p. 294).

Esta asimetría es también recurrente entre los promotores de la psicología positiva. El propio, Csikszentmihalyi (1997) hace referencia a esta misma circunstancia:

A pesar del hecho de que hoy estamos más sanos y nuestra vida es más larga que en siglos pasados, a pesar de que incluso el menos rico entre nosotros se halla rodeado de unos lujos materiales impensables hace sólo unas pocas décadas [...] y a pesar del inmenso conocimiento científico que podemos citar a voluntad, las personas a menudo acaban sintiendo que han malgastado su vida y que sus años han transcurrido entre la ansiedad y el aburrimiento (p. 13).

La falta de sintonía entre los avances científico-técnicos, así como las mejoras en la capacidad de consumo con el aumento de la tasa de depresión de la población nos lleva a indagar por las posibles causas primeras de lo que podemos denominar una crisis cultural.

Crisis cultural: el agente patógeno²

Occidente protagoniza una doble crisis que afecta a la reducción de la comprensión (crisis epistemológica) y las posibilidades de autoconocimiento como seres creadores de sentido (crisis humanista). Para indagar en esta doble vertiente, partimos de las conclusiones reflejadas por Freud en su obra “El malestar de la Cultura”. La hipótesis de trabajo se apoya también en las consideraciones de Cerezo (2003) acerca del clímax finisecular que alcanza esta crisis política, social, epistémica y humanista que Freud localiza en la sociedad de los años 20 y que extiende su alcance hasta nuestros días. En las próximas páginas se considera la estabilidad del proceso de crisis avanzado, con base ontológica y haciendo escala en figuras del malestar. Dichas figuras ponen el foco en los riesgos de una sociedad tardomoderna azotada por procesos de individuación o atomización, el consumismo exacerbado, la precarización laboral o la subjetivización de la iniciativa empresarial, tematizada en la de la idea del “empresario de sí mismo”. Todo ello en el seno de un modelo sociopolítico tecnocapitalista, reservorio de patologías asociadas al estrés y la ansiedad por saturación de autoatribuciones semióticas. La pregunta ontológica heideggeriana por el ser (Heidegger, 2003), resurge así con radical presencia, a colación de los trastornos depresivos, que aquejan a crecientes porcentajes de la población occidental y, en concreto, a la población juvenil.

Antecedentes ideológicos de la crisis de occidente

La correcta comprensión de la enfermedad que aqueja Occidente requiere de una aclaración conceptual previa. El concepto “crisis” procede del vocablo griego *Krisis*, que significa *decisión*. No refiere, por tanto, sólo a la pérdida de autenticidad y al

^{2 2} El desarrollo de este apartado se basa parcialmente en el contenido de una publicación propia original (De Leyva y Calvo, 2018) que se presentó como avance de los resultados de la presente tesis doctoral.

desfallecimiento, sino que también refiere al momento de decisión para la recuperación de su potencial (Sáez Rueda, 2018). Es importante anticipar esta aclaración como guía que evite nuestra deriva en una suerte de nihilismo reactivo impotente.

Por otra parte, la etimología del término también induce a la consideración del carácter trans-individual de lo enfermizo. En este sentido y para un certero análisis será preciso indagar en la tradición filosófica de denuncia de esta crisis. El excursus sobre la crisis humanista y epistemológica que encumbró al positivismo y el cientificismo, permitirá, a su vez, un mejor acercamiento al análisis ontológico de la cuestión.

Crisis epistemológica y humanista

Europa protagoniza una doble crisis en el ocaso del siglo XIX. Asistimos, de un lado, a una crisis epistemológica, que limita nuestras posibilidades de conocimiento del mundo y rebaja las expectativas del proyecto idealista al nivel de la contingencia. En esta época, el positivismo adquiere una amplia aceptación entre buena parte de los intelectuales continentales. La actitud positivista consiste en la tendencia de reducir toda realidad a una relación de hechos factuales y de relaciones empíricamente descriptibles y demostrables. Las posibilidades de la razón pura embeben en una relación directamente proporcional en la que el mundo se hace objetivo. Opera, por tanto, una pérdida de confianza en una razón trascendental, anclaje de sentido frente a un mundo de hechos. En buena medida, esta devaluación del potencial de la razón estuvo condicionada por el auge del psicologismo (Sáez Rueda, 2001), tendencia de pensamiento que reduce todas las esferas de verdad y validez a una dimensión subjetiva generada por procesos y condiciones fácticas. Occidente se abre con ello al abismo de la pérdida del *Logos* y del ideal antiguo del saber como *Episteme*, en favor de un saber factual (*doxa*). Era aquel conocimiento el que colmaba las pretensiones de verdad universal que han acompañado al ser humano hasta la irrupción del saber científico:

Ella es la que en última instancia da sentido a todo ser mentado, a todas las cosas, valores, fines, vale decir su referencia normativa respecto a aquello que desde el comienzo de la filosofía designa la palabra verdad -verdad en sí- y correlativamente la palabra existente (*saiendes*), *óntos ón* (Husserl, 2008, p. 56)

Pero esta misma limitación en nuestras posibilidades de conocimiento tiene un alcance estructural más alto, por cuanto afecta al propio autoconcepto, precarizando el sentido del sujeto. En otros términos, el alcance epistemológico de una actitud positivista reduce lo real a lo fáctico hiriendo de muerte la autoconciencia del sujeto humano. Con esta vehemencia denunció Husserl (2008) el malogrado acceso de estas ciencias al *enigma de la subjetividad*:

La exclusividad con que en la segunda mitad del siglo XIX, la total visión del mundo de los seres humanos modernos se deja determinar y cegar por las ciencias positivas y por la “prosperity” de que son deudores, significó un alejamiento indiferente de las preguntas que son decisivas para una auténtica humanidad. Meras ciencias de hechos hacen meros seres humanos de hechos (pp. 49-50).

El psicologismo y el naturalismo, baluartes del positivismo a principios del siglo tornarán la antigua comprensión de la *res cogitans* cartesiana a otra objetivada, en la que lo humano se explica como un hecho más entre las otras existencias que conforman el espectro de “lo real”. Así, el sujeto pierde su capacidad de crear mundo y se convierte en objeto naturalizado.

Resulta admirable, casi profética, la actualidad de la cita de Husserl y, sin embargo, este no hizo más que verbalizar un sentimiento instalado en el corazón de Europa mucho tiempo atrás.

La confianza en el desarrollo científico-tecnológico del industrialismo corre paralela a la vivencia de cierto malestar experimentado como consecuencia suya. Los avances tecnológicos y científicos alumbrados en el siglo XIX, la dignificación del trabajo y circunstancias históricas como el fin de las guerras napoleónicas permitieron una considerable mejora de las condiciones laborales, jurídicas y materiales de ciudadanía (Alonso-Fernández, 2013). Este clima de apertura social tuvo su correlato en la eclosión de ideales filosóficos ilustrados alemanes y franceses. Sin embargo, la propia tradición ilustrada dispensó un relato alternativo de denuncia al exacerbado optimismo ilustrado. El mismo Rousseau advirtió ya en el inicio del orden burgués, de los peligros anejos a los avances alcanzados (Cerezo, 2013). El progreso científico-técnico se torna impotente para responder a las demandas prácticas de la vida y los avances en el orden instrumental no encuentran reflejo en el ámbito moral y cívico. El ansia de poder y de tener se incrementará a la par en que nuestro dominio técnico de la naturaleza crece.

Esta misma contradicción será la que denuncien Hegel y los primeros románticos, quienes rechazaban la rigidez analítica del intelectualismo y el empobrecimiento de la vida generado por la cultura objetivista.

Marx tomará el relevo en este análisis bajo la bien conocida categoría de “alienación”, con la que se pretendió significar la pérdida de libertad e identidad del sujeto.

Dentro de nuestras fronteras también se extendieron las sombras del progreso científico y tecnológico. Para Ortega y Gasset (1996) su producto más repudiable es la *masa* como nueva categoría psicológica. Sin necesidad de recurrir a una colectividad, ésta surge como resultado de una sucesión de novedades asociadas al progreso que han propiciado la amnesia del *hombre-masa*, un hombre que ha olvidado su propia historia y que, instalado en

la inercia, el tópicos y el gregarismo impuesto por la sucesión de novedades, vive su vida sin proyecto alguno en una existencia anodina:

Este hombre-masa es el hombre previamente vaciado de su propia historia, sin entrañas de pasado y, por lo mismo, dócil a todas las disciplinas llamadas «internacionales». Más que un hombre, es solo *un* caparazón de hombre constituido por meros *idola fori*; carece de un *dentro*, de una intimidad suya, inexorable e inalienable, de un *yo* que no se pueda revocar. De aquí que esté siempre en disponibilidad para fingir ser cualquier cosa. Tiene solo apetitos, cree que tiene solo derechos y no cree que tiene obligaciones: es el hombre sin la nobleza que obliga - *sine nobilitate*-, *snob*.

Nótese en esta revisión cierta responsabilidad del paradigma genuinamente moderno respecto al clima de malestar cultural. Éste, como efecto reflejo del propio progreso moderno occidental ofrece un puente de unión a la posmodernidad y a una interpretación nihilista de la vida. El *hombre desenjaulado* (Alonso-Fernández, 2017), liberado por los avances de la ciencia y la tecnología de la constricción impuesta por oscuras tradiciones y las leyes de la naturaleza, es neutralizado prematuramente por los brotes de una postrera crisis. Las reivindicaciones axiológicas de la Ilustración quedaron rebajadas a una mera estetización sociopolítica. Su liberación en el ámbito del obrar no devino en una vida libre vinculada a un proyecto que pudiera estructurar ese espacio formal de libertad.

En esta línea de pensamiento, Beck (2006) ve en el proceso de individuación un efecto reflexivo del mismo acontecimiento de la modernización, sobre todo por el Estado de bienestar. Nos abocamos en la actualidad ante una fractura que se produce en la modernidad, generada por el hecho de encontrarnos ante un presente que bebe de nuestro pasado moderno y, sin embargo, tenemos algo de post-modernos. Si bien, la sociedad industrial se muestra

como la derivación y expresión del modelo moderno de sociedad racionalmente y tecnocientíficamente organizada, de su seno, sobre todo, en la decadencia de la sociedad industrial, se desprenden derivaciones y consecuencias antimodernas o contramodernas. Estas están relacionadas con los peligros y riesgos, así como el tratamiento de estos riesgos por parte de dicha sociedad industrial. La nueva modernidad que surge en este panorama del riesgo es una modernidad *reflexiva*:

En el siglo XIX, la modernización tuvo lugar sobre el trasfondo de su opuesto: un mundo tradicional, una naturaleza que había que conocer y dominar. Hoy, en el umbral del siglo XXI, la modernización *ha consumido su opuesto*, lo ha *perdido* y da *consigo misma* en sus premisas y principios funcionales de sociedad industrial (Beck, 2006, p.19).

Así, mientras que la modernidad en el siglo XIX luchaba contra un modelo estamental anterior y paradigmáticamente diferente, la modernidad del siglo XXI lucha contra los efectos secundarios de su propia lógica de actuación, pero sin querer dejar el espacio moderno. La modernización *reflexiva* al carecer de opuesto pone en tela de juicio la modernización *sencilla*, tecnocientífica o industrial. Parece pues, que el modelo moderno continúa por los derroteros de la antimodernidad por cuanto comporta de crítica de la ciencia, la técnica y el progreso, así como por la presencia los nuevos movimientos sociales surgidos, para superar el proyecto de la modernización industrial o modernización sencilla.

Sirva este rastro intelectual como muestra de la persistencia con la que cierta tradición de pensamiento ha advertido sobre las circunstancias y las consecuencias de la crisis que ha aquejado a la modernidad tardía occidental. Dentro de este grupo, merece Freud (1992) un lugar destacado por su aporte a la tematización del malestar como objeto de estudio con su obra *El malestar de la cultura*. En ella, se describe el cénit de la crisis política, social,

epistémica y humanista finisecular que su autor localiza en la sociedad de los años veinte y que extiende su alcance hasta nuestros días.

Freud: la tematización del malestar

El malestar en la cultura es una aportación más en esta búsqueda de respuestas en torno al asunto de la felicidad humana. Sin embargo, es al tiempo una obra singular y de especial relevancia, al menos para los propósitos de este trabajo, por cuanto se hace eco de la problemática que subyace a su consecución en un contexto existencialmente cercano al de nuestra cuestionada sociedad occidental.

La pregunta por los fines y propósitos de la vida humana supone el punto de partida desde el que Freud pone en tela de juicio las posibilidades de la sociedad de su época para consecución de una vida plena y feliz:

En el curso de las últimas generaciones la humanidad ha realizado extraordinarios progresos en las ciencias naturales y en su aplicación técnica, afianzando en medida otrora inconcebible su dominio sobre la Naturaleza [...]. El hombre se enorgullece con razón de tales conquistas, pero comienza a sospechar que este recién adquirido dominio del espacio y del tiempo, esta sujeción de las fuerzas naturales [...] no le ha hecho, en su sentir, más feliz (Freud, 1981, p. 3032).

La vida en sociedad y la cultura, que debieran ser fuente de felicidad máxima por suponer el producto culmen de la producción humana, no parece servir adecuadamente a estos propósitos. Y es en este punto donde el genio de Freud hace meritorio su puesto en el podio de los *maestros de la sospecha*. Fue él quien identificó la aporía insalvable de la cultura en su búsqueda de la felicidad al localizar en su seno la fuente de neurosis que aqueja a los individuos, a saber, la frustración generada por los ideales de la cultura impuestos al

hombre occidental. Este ha llegado a la comprensión de los mecanismos patológicos que operan sacrificando la maximización de sus libertades individuales y de sus instintos más básicos en aras de garantizar el bien público. Para la consecución de este fin debe producirse, según Freud, una evolución libidinal de los individuos desde la satisfacción de deseos más primitivos a otros considerados de mayor evolución cultural. De este modo se produce un desplazamiento de las condiciones de satisfacción del deseo o *sublimación* libidinal, de manera que dicha satisfacción se localiza en objetos cuyo ejercicio y consumo hacen mejorar nuestro estado cultural, véase el arte o la ciencia.

La crisis de Occidente como contragénesis del crecimiento intensivo y génesis autófaga

El proyecto ilustrado de una vida en libertad quedó reducido a una imagen caricaturizada y deformada de esta y presentada bajo las máscaras de la egolatría, el consumismo y el confort (Chun-Hal, 2012). Del mismo modo, la reflexividad del proyecto moderno se analizará con más detenimiento en el análisis de las figuras del malestar de la civilización.

En este recorrido, será preceptivo, como paso previo, determinar el estado propio del ser que permita entender su situación *impropia* de decadencia.

El sentimiento de malestar inoculado en el seno de las conciencias occidentales procede de patologías que se instalan en el subsuelo ontológico de la cultura occidental como *modos de ser*. Son las formas en las que la decadencia se expresa. Parece pues, que este sentido de la patología se aleja de la comprensión habitual de dicho concepto. Es previo a ella por cuanto su referencia es anterior a la distinción entre la “normalidad” y la “anormalidad” con la que se suele vincular la salud y la enfermedad. La patología, entendida desde una dimensión ontológica, es una forma de vivir característica de la vida y los individuos que en ella viven podrían ser ejemplo de vida sana:

Bien podría ocurrir, en determinados contextos o épocas, que aquellos individuos que, desde la perspectiva filosófica, merecerían ser honrados como pruebas de salud, fuesen tomados por la mayoría de la colectividad social a la que pertenecen como casos patéticos de anormalidad y, por ende, como a-sociales y enemigos del bien común, como ha mostrado con contundencia M. Foucault (Sáez Rueda, 2011, pp. 75-76).

Por tanto, esta crisis, aún localizada temporalmente, es, para cierta tradición de pensamiento, una circunstancia concomitante del ser humano. Se trata de un vivir enfermizo en el que la vida no se cancela, sino que procede en su *impropiedad*. Según esto, la enfermedad no es otra cosa que la vida aconteciendo en una “ficcionalización de sí” (Sáez Rueda, 2011, p. 76).

Parece claro que, para poder dilucidar completamente esta cuestión de la patología de cultura o civilización, habrá que remitir al opuesto de la vida impropia y aclarar en qué consiste el acontecer propio de la vida humana.

El ser en propiedad como ser errático: imposible y necesaria tensión céntrico-excéntrica

Pues bien, nada hay más propio de la vida, desde esta perspectiva ontológica, que su potencialidad. La vida es *potencia*, entendida esta como deseo o *pathos* de intensificación de sí misma. Es, en este sentido, una vida recurrente, una vida que aspira a ser más vida.

Ahora bien, este crecimiento intensivo no es, de ninguna manera, un añadido o circunstancia sobrevenida a su existencia. El ser es pensado en el planteamiento de Sáez Rueda desde una perspectiva que tensiona el nexo heideggeriano entre el habitar y el extrañamiento llevándolo a sus últimas consecuencias. Según esta interpretación, en este nexo el extrañamiento angustioso no aporta lucidez sin más al acto de habitar, convirtiéndolo

en un habitar significativo. Por el contrario, se genera en el ser un desgarramiento interno producido por dicho extrañamiento que genera todo lo ajeno a su propia centralidad. De este modo, no solo hace posible un mundo de sentido presente en el acto de habitar dicho mundo, sino que esa misma presencia habitable genera, en su fuero interno, un rechazo de ese mundo de sentido habitado:

El extrañamiento, nos parece, porta no solo un poder de recogimiento fulgente, tendente a la incardinación en la “centricidad” de un albergue habitable, sino, en el mismo acto, una potencia que introduce en el albergue concreto su convulsión interna, la experiencia de ex-pulsión hacia el afuera-de-todo-habitar (Sáez Rueda, 2018, p. 20).

El ser humano participa de esta circunstancia en cuanto acontecimiento del ser. Es en este sentido en el que tenemos que referenciar el discurso de la condición humana desde el campo de la ontología. La propia condición humana, atravesada por su concomitante *ser errático* (Sáez Rueda, 2009, 2011, 2015, 2018), se mueve en la doble condición céntrico-excéntrica. Por estar *centrado* en el mundo, pertenece a una determinada cultura y comprende su entorno y a sí mismo bajo el prisma de dicha cultura. Por su parte, su excentricismo es el que otorga cierta distancia respecto a lo que le rodea, dotándole así de esa capacidad de asombro y de extrañamiento, tan necesaria para poder albergar otros mundos posibles y otros modos de ser-en-el-mundo. Solo desde esta posición céntrico-excéntrica, encuentra el ser humano un mundo habitable. Digamos, en otras palabras, que es por su estado de apertura a lo desconocido que su contexto adquiere perspectiva. Y, sin embargo, esta habitabilidad está herida sustancialmente. Su nexos *céntrico-excéntrico* es indeleble. No existe un “sí mismo” en el que apoyarse, todo habitar es fallido. Tal es la condición del *ser errático*, céntrico y excéntrico al mismo tiempo.

Esta condición errática humana tiene dos implicaciones de carácter fundante. De un lado, supone una auto-trascendencia creadora de mundo. Su tendencia excéntrica, presenta una exigencia de búsqueda de otras formas de existencia. Este ejercicio de autotrascendencia de nuevos e infinitos mundos está, empero, frustrado por las limitaciones propias de su finitud céntrica. Es, en este sentido, un “imposible-necesario” (Sáez Rueda, 2018, p.21). Por otro lado, esa síntesis finita es autogeneradora. Ante la pregunta acerca de las posibilidades de existencia auténtica de un ser que, estando abierto a infinitas posibilidades es atravesado existencialmente por la finitud, sólo cabe una respuesta. Dicho ser sólo es en la medida en que porta una tendencia autogenética por la cual se recrea en la búsqueda de nuevas oportunidades cada vez que queda instalado en un *habitar*.

Ambas características son consustanciales al *ser errático*, de tal manera que “es constituyente de mundo en la medida en que es, al mismo tiempo, auto-generador” (Sáez Rueda, 2018, p. 22). Nos encontramos ante una forma de nihilidad, una nada productiva, que permite este movimiento imposible de un ser limitado y contextualizado que se proyecta y potencia hacia sus aspiraciones infinitas de formas de ser.

Considerada desde esta doble condición existencial, la salud no sería otra cosa que la vida humana en su cotidianidad: “Si la *psyché* es el carácter de ser del hombre en el mundo, deberíamos entender por salud, no un estado derivado de la vida, sino la vida en cuanto tal” (Sáez Rueda, 2011, p. 74). La salud será entonces la vida humana en su estado de autenticidad céntrico-excéntrica, un ser discreto cuyo discurrir pasa desapercibido. En este estado de aspiración al crecimiento intensivo la capacidad creativa es consustancial a este existir humano “en propiedad”.

Este estado de salud que conforma el proceder creativo que aspira a más vida ha sido conceptualizada de diferentes maneras a lo largo de la historia de la filosofía como habrá

oportunidad de revisar en el capítulo tercero, dedicado a las aportaciones al concepto de creatividad desde la historia de la filosofía. Así, mientras que para Nietzsche se trata de voluntad de poder, para Bergson constituirá un impulso vital como forma de autorrealización que brota de todo ser, síndrome de crecimiento según Fromm, etc.

El «ser errático» en su impropiedad («ser errabundo»): organización del vacío y ficcionalización del mundo como contragénesis del agente patógeno

Frente a la forma de nada que posibilita un *ser errático* saludable como intensificación de su devenir potencial, cabe otra forma de nihilidad, un nihilismo negativo. Este cierre en el vacío al ser errático y, en ese cierre de sentido, actúa como agente patógeno de las enfermedades que aquejan a Occidente en su referencia al ámbito ontológico.

Se trata de una pérdida de tensión que es interpretada como “desasimiento respecto a la entera tensión céntrica-excéntrica” (Sáez Rueda, 2018, p. 23). Es, precisamente, la pérdida de tensión del *entre*, la que conduce a la *depotenciación de su auto-génesis creadora* y en la que cristalizan las formas patógenas de *contra-génesis*, como son la organización del vacío y la ficcionalización del mundo, figuras del ser depotenciado o errabundo, que no errático.

La anulación de la creatividad excéntrica que cancela el auténtico movimiento de autorrealización propio del ser humano errático no desaparece sin más, pues esta le pertenece consustancialmente. En su lugar, actúa de manera impropia sirviendo a la centralidad inmóvil, administrando el vacío y generando la apariencia de movimiento y de cambio. Se produce así una aberración del *ser errático*. La intensificación del devenir creativo empuja así hacia su cancelación en el producto que Sáez Rueda ha denominado “existencia estacionaria”.

Por su parte, una correcta comprensión de la ficcionalización del mundo debe evitar la consideración desde el dualismo metafísico. No se trata de la perversión de una realidad

primera “nouménica” o “eidética” por su correlato fenoménico degradado. Según la concepción defendida, no existe más realidad que la del *ser errático* y esta comporta ya, de facto, la teatralización generada por el impulso excéntrico que posibilita la vida en la nihilidad productiva explicada. Lo que se denuncia es que esta representación ficcional ha sido sustituida por otra alimentada por un nihilismo negativo que incide en el desfallecimiento del ser y su falta de potencia. Es por ello que Sáez Rueda reconoce una *contragénesis* en este movimiento del ser. Se trata de un impulso contrario de la autogénesis creadora que se vuelve contra sí misma, actuando negativamente tanto en la apertura de sentido que supone la potencia excéntrica como su habitar céntrico. Así, de un lado, proyecta al ser errático a un espacio que no es abierto, sino cerrado al tiempo que opera un habitar céntrico dominado por fuerzas ciegas, carentes de sentido y que organizan el vacío improductivo. Así, concluimos con Sáez Rueda (2018) que “la ficcionalización del mundo es, en definitiva, la producción de un imaginario a partir de la administración del vacío y al servicio de este” (p. 28).

La impropiedad provocada por la pérdida de ese intersticio que constituye el *entre* constitutivo de un ser, parcialmente situado en un *ahí* fáctico y un mundo por-venir no es exclusiva del ser humano y afecta igualmente al ser civilizacional. Este, actuando en su propiedad comporta una tensión entre la indefinición excéntrica de aquello que podríamos llamar cultura y su forma habitable, concreta y contextualizada del mundo sociopolítico. Su deriva impropia deviene cuando tal ser civilizacional cede en su devenir intensivo por el que constituye nuevo mundo y comienza a crear de manera apócrifa.

Patologías de civilización como productos de la génesis autófaga y expresiones del malestar ciego de nuestras sociedades

A continuación, se analizará el modo en el que la tensión céntrico-excéntrica que posibilita la autogénesis consustancial del *ser errático* es cancelada en su creatividad excéntrica, imposibilitando cualquier recurso a la exterioridad y condenando al ser a la inmovilidad autorreferencial o *depotenciación agenésica* (Sáez Rueda, 2018, p. 22). En el transcurso se analizará el modo en el que esta falta de potencia aqueja a la civilización Occidental. Reconectamos, por tanto, con la problemática del trastorno depresivo, ahora bajo la luz que arroja la investigación de Sáez Rueda en torno a las patologías del vacío como manifestación de la decadencia occidental.

Según esta interpretación, el movimiento de contra-génesis, anteriormente desarrollado, produce, en sus manifestaciones como *organización del vacío* y como *ficcionalización del mundo*, otro tipo de génesis contraria a toda voluntad de creación. Gobernada por fuerzas ciegas que, desprovistas del extrañamiento, aparenta cambio y crecimiento, esta contra-génesis produce, en realidad, su contrario. De este modo la génesis auto-creadora deviene *autófaga* y torna su voluntad de ser por un vacío de ser, una *voluntad de nada* (Sáez Rueda, 2018, p. 35).

Desde esta perspectiva, las patologías civilizatorias son entendidas como “la expresión ontológica de un fenómeno de decadencia en una cultura” (Sáez Rueda, 2017, p. 107), consecuencia de un proceso de *desasimiento*.

Dos son, al menos, los modos en los que se manifiestan estas patologías del vacío: la “autoorganización vicaria” y la saturación o “henchido” del vacío.

La autoorganización vicaria. De lo existente a la existencia y del producto a la mercancía

La autoorganización vicaria supone una ficción de autonomía protagonizada por procesos biopolíticos en un movimiento frenético sin objeto que ahonda en nuestro vacío de ser. En conformidad con las investigaciones de Foucault (1992), una vez agotadas las formas de administración del poder clásicas, basadas en la represión y el castigo físico corporal, nuevos dispositivos de administración de la vida serán empleados por los sistemas económicos capitalistas a partir del siglo XVIII. La vida deja de ser cuestionada o amenazada para ser organizada y disciplinada hacia modelos normalizados a través de las distintas instituciones de la vida política y económica. Tal y como aclara Chamorro (2014), “la novedad del planteamiento foucaultiano radica en no entender el poder como un elemento coactivo, sino también productivo” (p. 14-15).

Tradicionalmente se ha asignado al neoliberalismo una función negativa, de manera que se ha primado su actuación devaluadora sobre realidades fácticas. Así, es habitual responsabilizarle del vaciado del Estado en favor del mercado por medio de la actuación de una mano invisible del capitalismo financiero. Sin embargo, el neoliberalismo ha tenido una función mucho más proactiva de la que se le suele atribuir. Su papel como “racionalidad actual del capitalismo” resulta crucial en la producción de un orden político y social mundial (Aleman, 2013). Para ello, elaborará todo un dispositivo jurídico y su correlativo entramado de controles de calidad y evaluaciones realizadas por agencias privadas encaminadas a revitalizar una razón instrumental psolipsista. A falta de otro referente axiológico, esta razón cercenada tendrá el cometido de universalizar el principio de competitividad e hipostasiar la ley de maximización de rendimientos. Todo este movimiento redundará, a la postre, en la producción de nuestra vida social. Ahora bien, esta producción es huera, está promovida por fuerzas reactivas. Los individuos son impelidos a una actividad compulsiva que refuerza la

participación exclusivamente céntrica de ese ser *céntrico-excéntrico* con el que se ha definido con anterioridad al ser humano. El ensimismamiento de este movimiento de autoorganización vicaria anula el ser humano actuando en propiedad por cuanto cancela su ser-por-venir, su extrañamiento que le impele al actuar creativo.

En una manifestación sociopolítica y económica de esta patología del vacío, el proceso creativo genuino es sustituido por una perversión o ficcionalización creativa. En esta ficción, una organización reticular formada por equipos humanos actúa a través de ciertos agentes, como dinamizadores o catalizadores de grupos que promueve “proyectos” orientados a la participación *céntrica* del mundo. No existe en ellos, sin embargo, un abordaje hacia una excentricidad desconocida que permitiera cualquier atisbo de crecimiento personal o experiencia genuina de felicidad. Nos encontramos así ante una reedición del nuevo espíritu del capitalismo en el que, el sistema ha desdibujado los contornos de un modo de producción para convertirse en una forma de vida, en el que no existe una directriz vertical que pauté el procedimiento de este flujo frenético de actividad. Por el contrario, este es autogestionado.

Una consecuencia directa de esta labor “constructiva” del Estado neoliberal en lo que toca a las manifestaciones del malestar civilizatorio es la producción del sujeto y, por tanto, su conversión en objeto. El vaciado de sentido y su homogeneización transforman al individuo en un objeto más entre otros artículos de consumo. En su unificación como sujeto “emprendedor”, se produce un épico y edulcorado relato de lo que, en realidad, constituye un proceso de socialización de riesgos. Dichos riesgos son ahora asumidos por la ciudadanía, pero producidos por el neoliberalismo tras el debilitamiento de un Estado de Bienestar que gestionaba anteriormente este tipo de labores subsidiarias.

Henchir el vacío

Otra forma de huir del vacío es procediendo a su llenado, pero sin revertirlo ni anularlo. Se genera así una situación de desarraigo que, como patología de civilización, debe interpretarse como un desasimiento, no tanto del mundo, tal y como es interpretado desde una perspectiva existencialista, sino de su pertenencia céntrica y de su distancia excéntrica. Tal y como lo define Sáez Rueda (2011), “se trata de una existencia-en-vacío que se defiende del *horror vacui* saturándolo ficcionalmente, mediante el consumo, bien de un mundo ideal, bien de una facticidad apetitosa” (p. 89).

Acontece pues una tendencia de consumo de dimensiones ontológicas, con manifestaciones en el ámbito económico y político. Desde una visión mercantil, se consumen, desde la parte excéntrica del *ser errático*, productos inmateriales en forma de ideales y sueños no concebidos o asumidos genuinamente por las personas, sino impuestos persuasivamente para saciar la falta de potencia hacia las posibilidades del ser humano. Tal circunstancia encuentra su reflejo, desde la cara céntrica, en el consumo bulímico de productos fácticos destinados a colmar el vacío:

Engullimos tragonamente cursos de autorrealización, prácticas orientales de relajación, amistades virtuales a través de las redes, juegos de consola, discursos y narraciones que sirven de espectáculo...Y del mismo modo, afectos y desafectos, que nos tocan en lo más próximo porque están ahí como cosecha emocional para convencernos de que no estamos solos y vacíos (Sáez Rueda, 2011, p. 90).

En lo político, la saturación del vacío se manifiesta en el auge del totalitarismo que aflora por doquier en la escena occidental. Excéntricamente, genera una sobreproducción inmaterial de ideología impostada, de fácil consumo, mientras que en su cara céntrica genera una horda de víctimas, no solo de su forma más visible, como ocurre en el caso de las

guerras, sino de la acción de las propias instituciones, tendentes hacia el inmovilismo y varadas en modelos de actuación que han perdido el horizonte de otros modelos valorativos.

El malestar ciego civilizacional: la hiperexpresión semiótica y el cansancio-depresión en la infoesfera

Desde que Freud denunciara en “El malestar de la cultura” (Freud, 1981) esta paradoja inoculada en el seno de las conciencias modernas, han sido muchos los intelectuales que han advertido y denunciado la pervivencia de este sentimiento de malestar generado por dinámicas de consumo exacerbadas y una posible crisis de valores asociada. Fruto de la contraimagen patológica del *ser errático* se genera su *ser errabundo*. Distintas ideas fuerza han sido utilizadas desde el ámbito de la filosofía y la sociología para ilustrar el modo en el que estas patologías del vacío colonizan el “mundo de la vida”, rebajando su perfil ontológico a formas sociopolíticas concretas.

En la presente investigación se acota el escenario de estas manifestaciones al contexto actual de nuestra sociedad tardocapitalista y su *modus vivendi* en el sistema global de comunicación o “infoesfera”.

Ya sea que se pretenda saturar o henchir ficcionalmente el vacío a través de energías ilusorias, ya sea que se apueste por un movimiento céntrico de organización del vacío sin referencia a otras posibilidades de ser, la consecuencia es un vaciado del ser por un proceso de saturación de flujos intensivos de corte energético o semiótico que conforman formas de vida asociadas al capital. Bajo esta consideración, ambas patologías de civilización son distintas caras de la misma moneda e interpretadas bajo uno u otro prisma, generan las mismas expresiones sociopolíticas y psicopatológicas.

Esta nueva fórmula de producción del ser surge bajo la forma del trabajo hegemónicamente inmaterial. Se trata de una versión actual de biopoder, “un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales” (Foucault, 2007, p. 165). Estos nuevos procesos biopolíticos, administran la vida a través de un complejo proceso de reificación del capitalismo que fue detenidamente analizado por Boltanski y Chiapello (2002). Estos interpretan el *nuevo espíritu del capitalismo* como nueva justificación del sistema. Los autores nos sitúan ante los estertores de un modelo capitalista de posguerra, trufado por multitud de dispositivos de seguridad de tipo social (diploma, posibilidades de promoción y jubilación) para los cuadros (*managers*) y administradores de las empresas, principales representantes de la burguesía actual, y el aumento general del poder adquisitivo de las clases populares, para quienes, a falta de las garantías de los gestores, se les ofrecía una compensación económica.

Este panorama forma parte del pasado. El paro, las jubilaciones anticipadas, los despidos colectivos y los concursos de acreedores para empresas tomaron el testigo a la estabilidad social. Esta situación ha generado una gran desconfianza y, sobre todo, un gran desconcierto ideológico.

En un modelo de sociedad que carece de las garantías sociales del modelo productivo de la sociedad de la posguerra y que había sido válido hasta la fecha, se requiere una nueva justificación del capitalismo para conseguir que los principales actores del sistema estén dispuestos a mantenerlo a flote y con vitalidad. La promesa de un disfrute ilimitado en el goce caprichoso a través de la producción de nuevos significados vendrá a colmar el espacio legitimador dejado por la pérdida en la seguridad. De esta manera, la buena salud del capitalismo contrasta con la mala salud de la sociedad. De hecho, algunos autores sugieren

que el propio concepto de “sociedad” debe ser puesto en cuarentena, tal y como se desarrollará en las siguientes páginas.

La sociedad de individuos: el individualismo consumista y búsqueda de “soluciones biográficas”

La maquinaria ideológica del tardocapitalismo, ficcionando el mundo bajo su nueva forma de semicapitalismo, actúa de un modo más sutil y sofisticado de lo que lo haya hecho nunca. Por un lado, estimula a los afectados en la búsqueda activa de soluciones personales a problemas de índole sociopolítico y económico. Por otro, desinhibe el capricho a través de estrategias y dispositivos encaminados a la identificación del consumo con la libertad y la felicidad. En estos y otros tantos casos más, se carga en los hombros del individuo la responsabilidad de alcanzar su propia autonomía. De esta manera, el emprendedor (en el sentido no empresarial que se reivindicará más adelante), creyendo actuar por su libre albedrío, obedece a estrategias biopolíticas ajenas.

Tal y como señala García Ferrer (2017), hace mucho tiempo que el poder dejó de aplicar mecanismos de represión basados en la fuerza para utilizar las bazas de la libertad individual y el bienestar. Lo que se presenta de manera inédita es una suerte de “*ilusión de autonomía* que oculta, tras las exuberantes vestiduras de lo productivo y gratificante, el control efectivo de la mente y del cuerpo, un control que, por lo demás, reclama la connivencia pasiva de los individuos” (p.148).

Este individualismo atomizante que toma la apariencia de autonomía es analizado en profundidad a través del *universo líquido* desplegado por Bauman (2003) en su obra, para quien lo único que existe tras la quiebra de las mediaciones sociales son los individuos: la sociedad es un agregado en el que el total no aporta nada a la suma de sus partes.

Esta modernidad ha continuado, extendido y profundizado la tarea ilustrada de la licuefacción de lo sólido. Toda institución estabilizada por el peso de la tradición se derrite, afectando, no solo a la sociedad, sino también al trabajo, la familia, las religiones, la moral o la política, por poner algunos ejemplos. La sociedad como cuerpo social con entidad propia se desintegra, de manera que se rompe el nexo común, esto es, la sustancia que actúa como adhesivo de la progresivamente diluida “res pública”. La única argamasa persistente que liga el elemento líquido será el dinero. La desaparición del ámbito público supone el imperio del individualismo, no tanto en el empoderamiento del individuo como en su atomización. Al no existir un proyecto político público, las soluciones a nuestros problemas devendrán en retos personales. En palabras de Chamorro (2014):

El desarrollo del capitalismo ha convertido la sociedad en un páramo porque es el individuo quien mejor se adapta a su lógica, en este sentido la eliminación de los lazos sociales y del espacio público no se entiende como un efecto inesperado, sino como la estrategia fundamental del proyecto político del neoliberalismo (p.11).

Asistimos, según Bauman, al trágico desenlace del proyecto ilustrado, posibilitador y, al tiempo, verdugo de su propio objetivo. Una vez alcanzada esa libertad “de iure” negativa, que desencadena al individuo de los grilletes lacerantes de la norma jurídica, esta no produce una libertad real o “de facto”, por cuanto no existe una esfera pública que posibilite las condiciones adecuadas desde la que poder recrear los proyectos de vida buena. Esta ha sido destruida en beneficio de la libertad individual, pero dicha libertad, para su materialización, requiere de un ámbito público que recolective los problemas privados hacia el ámbito de la *res pública* y genere el suelo compartido de justicia y equidad. En otras palabras, el proceso búsqueda del incremento de libertad individual ha devenido en la destrucción o, como mínimo, la constricción de esta.

Este es, por tanto, el trágico y aporético destino al que nos encontramos abocados: “la libertad sin seguridad no asegura una provisión de felicidad más estable que la seguridad sin libertad” (Bauman, 2001, p.10).

La otra cara de esta ruptura del espacio social y el auge del individualismo es la desinhibición del deseo y el capricho. La solución a estos déficits democráticos pasa por la dulcificación de las circunstancias por parte de individuos autodenominados “emprendedores”, que convierten ciertos “mantras” en proyectos de vida autónoma. En un contexto de precariedad social, es el propio individuo el que debe resolver problemas colectivos cuya solución dependería del concurso de actores en la esfera pública.

La consecuencia directa y más clara de la desaparición del espacio público es la conversión del ciudadano en una mercancía. Pasamos así del fetichismo de la mercancía al *fetichismo de la subjetividad*. Este cambio viene determinado por un proceso de desregulación y privatización en el ámbito del trabajo como producto. Los gobiernos quedan exonerados de su responsabilidad de proveer de los servicios esenciales para la vida en sociedad, por lo que esta labor es asumida, cada vez más, por grandes empresas privadas. Esto obliga al trabajo a retransformarse en producto: el trabajo se convierte en algo vendible y el vendedor, en este contexto privatizado es el propio trabajador, el encargado de hacer su trabajo-producto deseable, de manera que, “en la sociedad de consumidores nadie puede convertirse en sujeto sin antes convertirse en producto” (Bauman, 2007, p. 8).

Parece pues, que el sistema neoliberal modifica la concepción liberal clásica del ser humano como *homo oeconomicus*, tal como advierte Foucault, quien denuncia el paso de un contexto en el que los sujetos económicos son socios en el intercambio a otro en el que el *homo oeconomicus* ya no lo son. Y no lo son, en los términos clásicos, porque no se trata de un sujeto que intercambia su capital para obtener un beneficio o utilidad como respuesta a

una necesidad. Por el contrario, es el “yo-producto”, el propio capital del individuo, el que se hipostasia como objeto de deseo. De este modo, las pretensiones del espíritu emprendedor se rebajan a la fórmula un *empresario de sí* (Foucault, 2007, p. 265) que se mueve a la conquista de nuevos clientes.

Por el camino encontrará una mirada de bienes de consumo inmateriales destinados a optimizar su yo-producto:

Las técnicas de gestión, los dispositivos de evaluación, los coach, los entrenadores personales, los consejeros y estrategias de vida son el suplemento social del sujeto neoliberal producido por los dispositivos de la racionalidad neoliberal. El sujeto neoliberal, viviendo fuera de su límite, en el goce de la rentabilidad y la competencia y estableciendo consigo mismo la lógica del emprendedor está a punto de fracasar a cada paso (Aleman, 2013).

Y es que, para la consecución exitosa del sujeto-producto, éste tendrá que hacerse diestro en la adquisición de nuevas habilidades como la adaptabilidad y la capacidad de solucionar situaciones problemáticas, el dominio de la tecnología, la empatía, la inteligencia colectiva, la capacidad de análisis, la selección de la información... Todo un despliegue de “habilidades blandas” que tienden a cubrir la necesidad de adaptación a un contexto de inestabilidad, es decir, tienen la función de *adaptar* y normalizar al trabajador en un mercado de trabajo modelado por un nuevo “tiempo líquido” y una “vida líquida” a ella asociada. En esta nueva sociedad, el trabajador más “empleable” será el que haya integrado los nuevos valores de una vida de consumo, a saber, la “flexiguridad” y el “cero lastre”. Una nueva categoría de hombre se conforma en el tardocapitalismo:

El neoliberalismo necesita producir un “hombre nuevo” engendrado desde su propio presente, no reclamado por ninguna causa o legado simbólico y precario; un hombre “líquido”, fluido y volátil como la propia mercancía (Alemán, 2019, p. 51).

Una de las herramientas utilizadas para la creación neoliberal de este nuevo hombre será, según Alemán, el constructo de la resiliencia, pues permite al neoliberalismo justificar la precarización del bienestar de las personas. Con estas duras palabras enjuicia el papel de la resiliencia: “el nefasto término *resiliencia* (...) revela de un modo privilegiado las exigencias *superyoicas* del modo de producción de subjetividad neoliberal” (Alemán, 2019, p. 73). Las capacidades que se tratan de promover para la superación de la adversidad suponen, desde este prisma, la aceptación de un *statu quo* y erigen como virtud la sumisión a fuerzas deslocalizadas y una absoluta confusión del optimismo con el entusiasmo.

En los próximos capítulos se ofrece una versión alternativa y más positiva del papel de la resiliencia en el contexto de las sociedades neoliberales.

Síndrome de desgaste ocupacional, estrés y depresión: las nuevas patologías de la hiperexpresión semiótica

Parece pues, que gran parte de la energía empleada por este nuevo capitalismo es de corte semiótico y está destinada, más allá de estimular el consumo, a desinhibir el capricho a través de todo un despliegue de productos, servicios y conocimientos puestos a disposición del consumidor para estrechar la distancia entre proyecto y éxito y vincularlos de manera inequívoca (García Ferrer, 2017, p. 149). De hecho, la proliferación y dominación simbólica es, para ciertos autores, el elemento más determinante del sistema neoliberal (Alemán, 2019, p. 51).

Acuñaado por Berardi (Bifo), el concepto de semiocapitalismo refiere a un modo de producción cuyo capital es de corte inmaterial y procede de la acumulación de signos. Esta producción de signos afecta a la mente colectiva y genera tendencias de pensamiento. De este modo, el orden económico logra incidir, de manera decisiva, en el equilibrio psíquico y afectivo del orden social, al tiempo que esta tendencia psicoemocional genera tendencias de consumo (Gago, 2008).

En esta correlación subyace un cambio por el cual los individuos modifican la forma en la que se relacionan entre sí. Situado en las antípodas de una ética del deber kantiana, normativizada en la máxima “obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio” (Kant, 1995, pp. 44-45), el nuevo imperativo categórico de la sociedad semiocapitalista de consumo mercantiliza las relaciones interhumanas, convirtiendo a nuestros interlocutores en intermediarios de una transacción o, directamente, en objetos de consumo.

Con esta crudeza retrata Berardi (2003) el escenario descrito:

La energía deseante se ha trasladado por completo al juego competitivo de la economía; no existe ya relación entre humanos que no sea definible como business — cuyo significado alude a estar ocupado, a no estar disponible. Ya no es concebible una relación motivada por el puro placer de conocerse. La soledad y el cinismo han hecho nacer el desierto en el alma (p. 29).

Por otra parte, este cambio no solo no refuerza las aspiraciones de autonomía reivindicadas por Kant, sino que tampoco comporta una reificación del sujeto cartesiano. La idea de un mercado de consumo disponible para un sujeto autónomo que realizará elecciones

de consumo libres es una quimera, pues en una sociedad de consumidores, todo sujeto se convierte, directa o indirectamente, al tiempo en objeto de consumo. Dedicará su talento y su tiempo a fomentar su empleabilidad y en hacerse deseable para el mercado. Sólo permanecerá en el espacio público, si consigue recrear las cualidades necesarias para continuar siendo un producto de consumo deseable.

Parece pues, que en esta deriva del “fetichismo de la mercancía” al “fetichismo de la subjetividad”, se produce una absoluta profunda desafección hacia la alteridad. El Otro ya no es un fin en sí mismo, por lo que en nuestra relación con los demás prima la mera relacionalidad, el intercambio mercantil. De ahí que Berardi denomine este entorno de producción semiocapitalista como una *fábrica de infelicidad* (Berardi, 2003) dominada por la soledad, el pánico y la depresión.

Alineado con este diagnóstico y continuando el proyecto de Boltanski y Chiapello (2002) en la identificación del “nuevo espíritu del capitalismo”, los análisis de Han (2012) y Sloterdijk y Heinrichs (2004) dan cuenta del modo en el que el neocapitalismo culmina el proceso de globalización por el que se integra toda posible línea de fuga de bienes y pensamiento.

Para Han, el siglo XXI asiste a un cambio en la forma de relacionarnos como individuos de una sociedad globalizada. Si en el siglo pasado el reconocimiento de la alteridad requería del elemento de negatividad que suponía su extrañeza, hoy comparecemos impasibles ante una diferencia descafeinada en la que lo extraño ha desaparecido. Los sistemas de alianzas políticas del siglo XX facilitaron una perfecta determinación del amigo y el enemigo, que encontraron su hito en las dos grandes guerras que asolaron Europa y en la calma tensa posterior. En cambio, el inicio de este siglo XXI ha experimentado un “exceso de positividad”, superando esta antigua dialéctica negativa por medio de la asimilación de

diferencias. Bajo el lema “Yes, we can” el ciudadano occidental es impelido en una acción frenética hacia la consecución de todo lo que se le presenta como límite. El otro-que-yo ya no supone el reconocimiento de la propia finitud. Se desdibuja así el universo de la otredad desde el que cada cual acepta su limitación y en el que reconoce la inconmensurabilidad de la alteridad. Han (2012) ilustra esta saturación semiótica recurriendo a un escenario epidemiológico. El paso de la contienda inmunológica que enfrenta a los “nuestros” y los “otros” al alisamiento del espacio producido y apropiación de la diferencia es consecuencia de la hiperexpresión semiótica. Esta circunstancia de carácter ético-político encuentra su correlato en el ámbito económico, ajustándose a las exigencias del consumo: “lo extraño se sustituye por lo exótico y el *turista* lo recorre” (Han, 2012, p.14). Resulta fácil constatar cómo este movimiento se adapta mucho mejor al paradigma de la globalización que al de la inmunización, por cuanto se trata de un movimiento que disuelve los límites y las fronteras, constante aspiración mundializadora del capitalismo.

Bien pudiera parecer que en este proceso de asimilación de las diferencias se elimina la violencia implicada en la autoafirmación mediante la negación o aniquilación del otro. Nada más lejos de la realidad, pues dicha violencia se positiviza y, en esa medida, se interioriza. En efecto, en una *sociedad del rendimiento*, los baluartes de la sociedad disciplinaria resultan innecesarios porque la disciplina alcanza su cénit en el proceso de interiorización. El jefe sigue existiendo, pero adopta las funciones de liderazgo propias del *coach* que, como buen entrenador, movilizará los recursos humanos en pro de la maximización de beneficios y es que, en la sociedad del rendimiento, cada cual desborda sus posibilidades, ejerciendo una superexigencia, una supercomunicación, una superformación autoimpuesta.

Por supuesto, este exceso de positividad no se limita al ámbito laboral: el desbordamiento de la posibilidad configura el espacio social. Nuestra masiva presencia en las redes sociales y el consumo ilimitado de nichos explotables de ocio constituyen otras manifestaciones de la totalización de la identidad. En este proceso de patologización del individuo por saturación semiótica, Sloterdijk (2004) otorga un papel preeminente y una mayor responsabilidad a los medios de comunicación de masas. Según el autor, son estos medios los que producen los paquetes de información que excitarán la atención y el interés de los individuos hasta el paroxismo: “considerar los cuerpos sociales vertebrados por los grandes medios de masas como conjuntos dispuestos a autoestresarse” (Sloterdijk, 2004, p. 79). Nótese cómo este proceso de autoimposición supone una estilización de la antigua violencia disciplinaria por su carácter autorreferencial. Este esfuerzo del individuo por colapsar el ámbito de la posibilidad y, por tanto, del ser, es fuente de neurosis y malestar.

La depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) son estandartes del comienzo de siglo y, según Han, consecuencia de un agotamiento por sobreproducción de positividad. Tan compulsivo resulta este comportamiento y tan frecuente el sentimiento de malestar asociado a él que aportan denominación de origen a la época en la que vivimos. Si en el siglo XX hemos sido testigos de esa era *inmunológica* descrita, la actualidad viene rubricada por la *enfermedad neuronal*.

Otros autores como Recalcati (citado por Sáez Rueda, 2011, p. 90), consideran estos síntomas de malestar tan propiamente contemporáneo como son la depresión, los ataques de pánico o el síndrome de desgaste ocupacional a la luz de las investigaciones realizadas por la psicopatología lacaniana, presentando así una alternativa a la interpretación epidemiológica

anterior, en una línea argumentativa que interpreta los trastornos de ansiedad como manifestaciones de patologías del vacío desarrolladas anteriormente.

Sea como fuere, la depresión se presenta como la forma de incapacidad propia de un sistema productivo hegemónicamente inmaterial y semiótico. En palabras de Davies (2008), “la depresión es la pura incapacidad, una forma claramente neoliberal de deficiencia psíquica, que representa la otra cara de una ética que exige a los individuos actuar, disfrutar, interpretar, crear, realizar y maximizar” (p. 61). Tal es el precio a pagar por dicha ética pues “exige niveles de entusiasmo, energía y esperanza cuyas mismas premisas destruye debido a la inseguridad, impotencia y la valoración mediante la publicidad de ideales inalcanzables” (Davies, 2008, p. 63).

La felicidad como imperativo narcisista en la sociedad eufórica

La saturación semiológica del tecnocapitalismo cognitivo repercuten, como ya se ha podido anticipar, en lo que debiera ser su némesis: el concepto de felicidad. La producción de mensajes e informaciones tendentes a la optimización del individuo suponen, finalmente, su colapso bajo la forma de trastornos ansioso-depresivos. La amenaza de un capitalismo voraz coloniza todos los espacios en la construcción del sujeto en función de las demandas de consumo. De esta manera se suplanta un proyecto emancipador crítico que hace plausible la perpetración del *crimen perfecto* anunciada por Alemán (2019).

La generación semiótica de discursos que movilizan la fuerza deseante de los individuos hacia las ideas de libertad y el bienestar remueve el antiguo recurso de control social basado en la represión y la fuerza bruta.

Las nuevas producciones de tipo cognitivo generan toda una economía de imperativos tendentes hacia la satisfacción de nuestros deseos, pero sujetos a una estricta y racionalizada

dieta en el disfrute del goce. De este modo, se producen fuerzas y mensajes antitéticos por los que, de un lado, los individuos son exhortados al goce inmediato de placeres que son al tiempo limitados en su disfrute: estetizados, optimizados, economizados e higienizados según las normas del progreso y de la salud. Asistimos al tránsito de un hedonismo posmoderno a una calculada *felicidad light* (Lipovetski, 1995, p. 55). Y es que, coincidiendo con las palabras de Berardi (2003), “en el discurso común la felicidad ya no es una opción, sino una obligación, un *must*; es el valor esencial de la mercancía que producimos, compramos y consumimos” (p. 29). Así lo considera también Bruckner (2008), para quien “el deber de ser feliz” trunca el antiguo ideal de felicidad como *eudaimonía*. Esta versión rebajada del bienestar comienza hace poco más doscientos años, con la Revolución Francesa, momento en el que la felicidad se convierte en proyecto político. Sin embargo, será más tarde, en la segunda mitad del siglo XX, cuando la felicidad pasa de ser un ideal a ser un imperativo narcisista. Parece que, si bien se ha removido la cultura autoritaria, no por ello se ha desterrado todo modelo normativo. Simplemente pervive bajo la forma de autodisciplina, incluso en referencia a la felicidad:

Conservar la forma, luchar contra las arrugas, velar por una alimentación sana, broncearse, mantenerse delgado, relajarse, la felicidad individualista es inseparable de un extraordinario *forcing* del esfuerzo de dinamización, mantenimiento, gestión óptima de uno mismo (Lipovetski, 1995, p. 55).

Despreciando cualquiera de las concepciones anteriores de la felicidad basadas en la ausencia o negatividad, como aquellas que cifran la dicha en la ausencia de dolor, la economía de las pasiones o el dominio de sí, el nuevo concepto de felicidad se lanza a la búsqueda de una libertad positiva. Esta hipóstasis de la felicidad, presentada como un estado constante y preeminente en nuestras vidas, supone una huida hacia adelante ante cualquier

forma de sufrimiento. Se cancela así la posibilidad del diálogo interno y sosegado con el dolor. En su lugar se instala una forma de ansiedad consumista que comprende tanto bienes materiales como otros intangibles como experiencias placenteras o tiempo vital para el disfrute de aquellas. Las redes sociales documentan esta felicidad a modo de memoria justificativa audiovisual del nuevo imperativo felicitarario. De este modo, la versión consumista del ideal de felicidad genera una nueva forma de marginación social rechazada por el conjunto de la *sociedad eufórica* (Lipovetski, 1995): los que sufren.

Pero la felicidad, de esta manera, al quedar relegada a objeto de consumo, se torna en un deseo más que una realidad, condenado a caer en el “mágico y sutil sueño de libertad en la que la autorrealización emana de la des-realización” (Sáez Rueda, 2011, p. 85). La cuidada y calculada economía estética, deportiva, intelectual, dietética, etc., necesaria para optimizar el potencial individual supone un titánico esfuerzo constructivista. El desgaste que produce genera, finalmente, las dinámicas ansiosas referenciadas anteriormente (Han, 2012; Sloterdijk y Heinrichs, 2004; Lipovetski, 1995) y conducen al trastorno depresivo y al colapso emocional de los individuos.

**Lo que merece la pena aprender: creatividad como pilar de la resiliencia y educación
para la ciudadanía creativa**

La denuncia del malestar presente en las sociedades tardocapitalistas justifica la necesidad de una teoría crítica que dé cuenta de los grandes costes humanos invertidos en este nuevo reflote del capitalismo. Se trata de un deber *prima facie* de la ciudadanía responsable, que debe huir tanto de posturas fatalistas y nostálgicas que alimentan nacionalismos esencialistas y excluyentes, como de posturas benevolentemente acrílicas, que aceptan sin más consideración el presente que se nos impone. Tal y como sugiere Bauman (2003), urge un examen a conciencia que permita recolectivizar las utopías privadas y devolverlas a una visión compartida de “sociedad buena” y “sociedad justa” (p. 57).

Asumiendo la responsabilidad de este reclamo, cabe plantearse la aportación que se puede hacer desde el ámbito educativo. Si se acepta el papel esencial de la creatividad en la configuración *ontológica* del ser humano cuando actúa en su autenticidad como vida autogenerativa, resulta plausible pensar que un tratamiento adecuado de la creatividad en el aula de Filosofía puede mitigar el malestar que aqueja al alumnado.

En el ámbito de la enseñanza, la creatividad forma parte como destreza de aquello que merece la pena aprender y enseñar para una educación del siglo XXI. Y es que nuestra sociedad cambia a un ritmo vertiginoso. Autoridades del mundo empresarial lo confirman casi a diario con titulares que resuenan como un mantra. En este sentido, previsiones como las de Pilar Roch, según la cual, “el 75% de las profesiones del futuro aún no existen o se están creando” (Freire, 2014), incitan a la reflexión sobre el calado de dichos cambios y hasta qué punto suponen un elemento estructural de estas nuevas sociedades semiotizadas. Más

contundentes aún son las cifras arrojadas de instituciones como el Institute for the Future, que en su informe Dell Technologies, establece que “el 85% de los trabajos de 2030 no se han inventado todavía” (Silió, 2019).

Situados ante la diatriba existencial de un mundo en continuo cambio que genera incertidumbre y desasosiego en una ciudadanía cada vez más atomizada, una de las preguntas más repetidas y acuciantes en las últimas décadas versa sobre aquellos conocimientos que merecen la pena aprender, desde un punto de vista cualitativo (Perkins, 2015).

Dejando de lado la discusión de qué contenidos son dignos de ser conservados, existe cierto consenso en que hay ciertas habilidades que son importantes aprender en un contexto como el descrito. La sabiduría polímata se torna hoy mucho más compleja que siglos atrás debido a la ingente cantidad de datos e información de la que se dispone sobre una infinidad de materias. Aceptando que todos los conocimientos pueden ser importantes, lo que se trata de averiguar es “qué es valioso para la mayoría de las personas la mayoría del tiempo” (Perkins, 2015, p. 23).

Es en este punto donde la creatividad adquiere una posición preminente en el campo educativo, siendo legión los autores que abogan por el estímulo y desarrollo de las capacidades creativas en el alumnado (Baron y Sternberg, 1987; Craft, Jeffrey y Leibling, 2001; De la Torre y Violant, 2006; Csikszentmihalyi, 1998; De Bono, 1991; De Bono, 1994; Fustier, 1993; Gardner, 2011; Kaufman y Sternberg, 2010; Lipman, 1998; Guildford, 1983). Destacable es la postura de Jacobs (2014), quien nos invita a “apostar por ideas audaces y nuevas orientaciones. En nuestro trabajo de mejora de la educación, tenemos que ser defensores atrevidos de ideas creativas que sean factibles, racionales y constructivas” (p. 19). En esta apología de la creatividad, autores como Pink (2006), llegan incluso a mantener que

nuestro futuro dependerá de los individuos que utilicen fundamentalmente el hemisferio derecho.

Y es que la disponibilidad de estas nuevas ideas y orientaciones dependerá directamente de la defensa y promoción de las habilidades creativas en contextos educativos. Esta idea es abanderada, entre otros, por Larraz (2015) desde la convicción de que, a través de ellas, será posible lograr sociedades más avanzadas económica y socialmente, consecuencia de la generación de productos y procesos de mayor calidad.

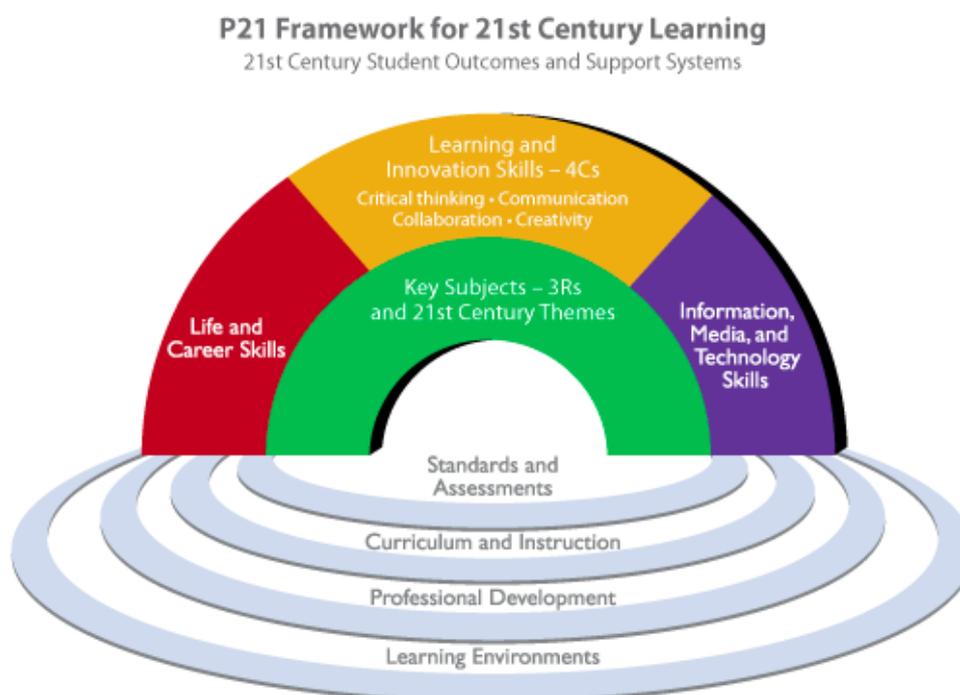
No obstante, la apuesta por la creatividad en el ámbito educativo no es solo una cuestión de autores. Instituciones como la *Partnership for 21st century learning* (P21, en adelante) señala la creatividad como uno de los pilares del éxito para una educación del siglo XXI. La P21 es una organización formada por educadores, empresarios y legisladores estadounidenses que representan a una fuerza de trabajo de más de 5 millones de personas relacionadas con la educación. Su objetivo de adaptar las recomendaciones especializadas de una educación del siglo XXI al sistema K-12, denominación utilizada en algunos países para designar las etapas de primaria y secundaria, basada en evidencias científica y prácticas de enseñanza-aprendizaje innovadora (Partnership for 21st century learning, 2018). Fundada en 2002, su cometido se centra en identificar las habilidades que, junto a los contenidos curriculares de las distintas materias, son considerados esenciales para el éxito educativo, siendo un marco ampliamente reconocido por cientos de agencias educativas y organizaciones. Estas habilidades fundamentales para la educación del siglo XXI son conocidas como las “cuatro ces” en el aula que, para los angloparlantes, se corresponden con: Critical Thinking, Communication, Collaboration, Creativity³. Parece pues, como puede

³ Pensamiento crítico, comunicación, colaboración, creatividad.

comprobarse en la Figura 1, que la creatividad y el pensamiento crítico constituyen las bases no sólo de una educación de éxito sino de un desarrollo profesional prometedor.

Figura 1.

Partnership for 21st Century Learning (P21)



Nota. Adaptado del marco para el aprendizaje del siglo XXI de Partnership for 21th century, (2018)

Esta situación tiene repercusiones en el ámbito de la enseñanza que deben ser consideradas desde un doble prisma: individual y colectivo. La razón es que la transformación y construcción positiva de la juventud constituye un proceso dinámico en el que todo cambio a nivel individual viene mediado por la interacción con el medio en el que viven y se desarrollan:

- Considerado desde el ámbito individual de cada alumno o alumna que asiste al aula de Filosofía, se torna una tarea imprescindible la promoción de procesos de creatividad

como pilar de la resiliencia o como elemento de desarrollo positivo del adolescente, según el caso. De esta forma podremos dotar a nuestro alumnado de herramientas oportunas a modo de fortalezas internas que le permitan vivir su adolescencia como una etapa estimulante y llena de oportunidades o, cuanto menos, minimizar su situación de malestar.

- Por otro lado, en el ámbito colectivo, la recuperación de la condición de ciudadanos de unos individuos convertidos en meros consumidores requerirá de la promoción de una ciudadanía creativa interesada por el bienestar común, más allá del mero interés privado. No basta, por tanto, con convertir los retos en oportunidades personales: es necesario comprometerse con el progreso colectivo. De acuerdo con Camps (2007), se echa en falta un proceso de moralización de esa ciudadanía fallida, un proyecto para la creación de un *ethos* común en el que los individuos se reconozcan bajo una única identidad. Las patologías civilizacionales generan una suerte de “democracia sin ciudadanos” (Camps, 2007, p. 18), que se extiende a lo largo del espacio social de los sistemas neoliberales actuales. En ellas, los individuos han asumido bien el conjunto de derechos democráticos en forma de libertades, desarrollo económico y bienes básicos garantizados, pero no han acogido de igual manera los deberes asociados a este modelo de vida en sociedad. Más allá de la satisfacción de las preferencias personales o de las obligaciones legales cuyo incumplimiento pudiera devenir en sanciones económicas, administrativas o penales, no existe un compromiso con el interés común. Las exigencias de justicia y equidad quedan relegadas como tareas del poder legislativo, órgano que fija las reglas de juego de la producción y el consumo, al tiempo que la moral es concebida como un asunto privado. Se torna imprescindible la tarea de proporcionar a la juventud una educación para la formación de ese carácter. Pero resulta una obviedad esta necesidad y un problema a resolver cómo

proporcionar una educación para la ciudadanía porque los hábitos ciudadanos no son un *a priori* en la conciencia humana. La defensa de unos valores éticos que velen por un interés común requiere del diseño de un proceso formativo en la infancia y la adolescencia en el que los principales agentes educadores son las familias con la connivencia de las escuelas. Lamentablemente, esta alianza necesaria para la formación de personas no ha estado siempre garantizada: escuela y familia recelan una de la otra.

En los siguientes capítulos se indagará sobre estas estas dos esferas de la creatividad en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida: como proceso individual y como proceso compartido y distribuido.

Esta búsqueda de un proceder creativo fundante se presenta así como fuente de salud frente a situaciones de malestar por crisis social. El recorrido desde niveles ontológicos a procesos de enseñanza-aprendizaje se torna fundamental para la creación de contextos de bienestar en el aula. Y todo ello con la guardia en alto pues, en un contexto de semiocapitalismo como el descrito, será menester estar atentos a esas formas inauténticas de creatividad y saber distinguir las de la creatividad que lleva al crecimiento intensivo de la juventud.

En juego está la salud de nuestros ciudadanos y, en concreto, de nuestros jóvenes. Tal vez por ello no fueran desmesuradas las palabras de Guildford (1994) al afirmar que “la creatividad es, en consecuencia, la clave de la educación en un sentido amplio y la solución a los problemas más graves de la humanidad” (p. 22).

CAPÍTULO SEGUNDO

El papel de la creatividad en la salud adolescente

*“Las dificultades preparan a menudo a una persona normal
para un destino extraordinario”*

C.S. Lewis.

Partiendo del desolador panorama que constituye el aumento de casos de depresión infantil y juvenil, en el capítulo anterior se analizaron distintas formas en las que el malestar se conforma como contrapartida de un sistema capitalista tardío, caracterizado por una fuerte tecnificación y semiotización orientada al consumo.

El recorrido realizado desde la dimensión ontológica de un ser errático condenado constitutivamente a realizar ora las veces de una vida impropia, ora caminos de vida en propiedad, nos llevó a la materialización de escenarios sociopolíticos y económicos de angustia y ansiedad. Este panorama se cierne sobre la ciudadanía de sociedades globalizadas y sobre su población juvenil en particular.

En las siguientes páginas se analiza la influencia de esta fase inmaterial del tardocapitalismo en el concepto de bienestar desde otros derroteros. Frente a la posibilidad de una enfermedad occidental de amplio espectro, de raíces ontológicas y ramificaciones sociopolíticas, económicas y educativas caben las siguientes preguntas:

- ¿Es posible mitigar el malestar en la juventud desde la construcción de un modelo no deficitario de bienestar que ponga en valor las capacidades más virtuosas de nuestra juventud?
- ¿Se puede recuperar una existencia auténtica que intensifique la creatividad de las personas en el seno de sociedades tardocapitalistas y permita medrar en la mejora del bienestar de las personas?

En definitiva, lo que se plantean son las posibilidades reales y universales de una vida feliz más allá de la estetización de una preocupación burguesa o el reclamo de toda una suerte de bienes materiales e inmateriales de consumo (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005). Frente a la imagen de una fábrica de infelicidad (Berardi, 2003), se presentan los avances realizados en los estudios de bienestar.

Concepto integral de salud y bienestar como categoría aprehensible y perdurable

Tal y como advierte Davies (2008), en los últimos años el concepto de “bienestar” ha devenido primordial en el debate sobre el estado de la salud de nuestra sociedad. En su nueva significación se rompe con la distinción entre las necesidades y tareas del cuerpo y las de la mente y, en su lugar, se plantea una continuidad en los requerimientos de uno y otra para la determinación de la salud, el bienestar y la productividad.

Sin embargo, a pesar de ser un debate candente, esta concepción holística de la salud y el bienestar tiene ya cierta solera. La OMS aportó ya en el preámbulo de su Constitución una definición de salud que se ha mantenido sin modificaciones hasta la fecha desde 1948: “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (World Health Organization, 1948, p. 100). Esta definición, que cifra la salud en la presencia de estados positivos más allá de la ausencia de enfermedades, permanece en la nueva definición de salud mental, donde concurren ciertas competencias, además de la ausencia de trastornos mentales (Keyes, 2007).

Tales cambios están consustancialmente ligados al hecho de que el trabajo ha devenido hegemónicamente inmaterial. No se trata de una producción cuantitativamente superior de productos inmateriales o cognitivos frente a los materiales propios del capitalismo industrial, sino de una nueva forma de producción que marca los patrones de nuestro sistema económico. Si la producción ha devenido inmaterial, nuestra capacidad productiva estará condicionada por los aspectos inmateriales o “psicológicos” de nuestro desempeño, que anteriormente nunca habían sido considerados.

De esta manera, el bienestar se convierte en un *continuum* de aspectos económicos, biológicos y psicológicos, sobre todo, estos últimos. La preocupación por su determinación y

consecución contrasta, si bien es consecuencia, con la situación de malestar denunciada a lo largo de todo el capítulo primero.

Felicidad hedónica y eudaimónica

Esta sensación de bienestar físico, mental y social se ha asociado comúnmente a la felicidad. Parece pues que según donde se fije el objeto de este bienestar tendremos una idea u otra de felicidad. Y no es este un tema baladí, pues en una sociedad de consumo como la actual existe el riesgo de caer, tal y como advierte Adela Cortina, en una concepción devaluada de la felicidad a merced de sensaciones placenteras desvinculadas e incluso contrapuestas a la idea de justicia. La felicidad debe ser, por el contrario, inseparable de la ética y ninguna forma de vida basada en el individualismo o el consumismo puede acercarnos a la felicidad (Villalvilla y Orts, 2009; Cortina, 1995).

Para avanzar hacia una propuesta de bienestar como felicidad en un sentido más completo, resulta especialmente oportuno distinguir entre dos perspectivas desde las que se ha considerado el bienestar subjetivo en el ámbito de la psicología: la hedónica y la eudaimónica. Así, mientras que la perspectiva hedónica cifra el grado de bienestar en función de la experimentación de sensaciones placenteras y evitación del displacer, la perspectiva eudaimónica asocia el bienestar subjetivo a indicadores que promueven la realización del propio potencial y el crecimiento personal.

La palabra Eudaimonía (εὐδαιμονία), que en su origen griego significa “buen demonio”, fue utilizada inicialmente en la Grecia clásica como sinónimo de prosperidad y estaba asociada tradicionalmente a la posesión de bienes (Aristóteles, 1995, p. 95). Este buen demonio o buena ventura suponía inicialmente, una felicidad ajena a la voluntad personal. Será el estagirita el primero en responsabilizar a las personas en la consecución de su propia

felicidad al asociarla al obrar bien y la práctica de la vida virtuosa. Como supo ver Lledó, se trata de un cambio que va mucho más allá de la cuestión semántica:

La eudaimonía era tener más que los demás, asegurar el futuro, asegurar el tiempo, asegurar la vida. Pero hay un momento a lo largo de la cultura griega en que se nos da también esta maravillosa enseñanza: tener más no es bastante; hay que ser más. (Lledó, 2007).

Este “ser más” es el objeto de estudio de la filosofía práctica y se concreta en aquel tipo de actividades más propias del ser humano, a saber, aquellas basadas en el uso práctico del logos. El grado sumo de felicidad en la práctica virtuosa de fortalezas tales como la justicia, la verdad o la generosidad, por citar algunas.

En el ámbito de la psicología, el concepto de “vida significativa” de Seligman (2006) retoma esta idea eudaimónica de la felicidad, desde la segunda mitad del siglo XX, vinculando el bienestar con la meta y el sentido de trascendencia. Además, apuesta por la evidencia empírica para demostrar cómo la propia capacidad humana puede incrementar los niveles de felicidad, así como su sostenibilidad en el tiempo. Finalmente, inició un proceso de refundación de la psicología que empezó a considerar los aspectos más positivos de la salud frente a una consideración de esta como ausencia de enfermedad. Para desvincular su propuesta de cualquier acepción metafísica, aclara Seligman que la comunión con algo superior a nosotros mismos como fin de una vida plena supone participar en el desarrollo del poder, del conocimiento o de la bondad. Por otro lado, no excluye otras necesidades precisadas en la búsqueda de la felicidad, tales como el disfrute de placeres y sensaciones positivas o la dedicación a ciertas actividades que nos reportan “experiencias óptimas” o estados de *flow* (Csíkszentmihályi, 2008). Con este delicado equilibrio considera Seligman (2006) que podemos dotar de significado a nuestras vidas: “Del mismo modo que la buena

vida es algo más que la vida placentera, la vida significativa es algo más que la buena vida” (p. 31).

Hacia la búsqueda de un bienestar subjetivo cuantificable, intencional y crónico

Continuando esta línea de investigación, numerosos autores ofrecen en sus estudios evidencias empíricas que refuerzan la existencia de una serie de capacidades o competencias que reportan beneficios individuales, familiares o sociales tangibles y que inciden directamente en la percepción de esa forma de bienestar que llamamos felicidad.

Una línea de trabajo ha indagado sobre la base de la neurobiología, desde la que los investigadores relacionan ciertos factores sociales con la activación cerebral a través de transmisores neuroquímicos (Huppert, 2009).

Otra propuesta para medir la apreciación del grado de felicidad de las personas ha sido la elaboración, distribución y tratamiento estadístico del cuestionario para el bienestar eudaimónico (QEWB). En él, se especifican capacidades tradicionalmente asociadas al buen vivir, tales como el autoconocimiento, sentido del propósito de la vida o la participación y disfrute en actividades que suponen un desafío y un esfuerzo personal, por citar algunos de sus ítems. Estos cuestionarios se han aplicado sobre grandes muestras con gran divergencia étnica y sociocultural en Estados Unidos (Waterman, Schwartz, Zamboanga, Ravert, Williams, Bede, y Brent, 2010), corroborando las hipótesis formuladas que relacionan las puntuaciones del QEWB sobre los rasgos de la identidad y el funcionamiento psicológico positivo y demostrando la validez del formulario como instrumento para evaluar el bienestar eudaimónico.

En España, es especialmente relevante el estudio realizado a población adolescente (Salavedra y Usan, 2019), donde la aplicación del QEWB sobre una muestra extensa de

edades comprendidas entre los 12 y los 17 años resultó ser una herramienta especialmente fiable y válida para conocer el bienestar eudaimónico entre adolescentes, por ser fácil de comprender y rápida de cumplimentar.

Pero las investigaciones actuales no sólo indagan sobre las posibilidades de medición del bienestar. La determinación de la intencionalidad y durabilidad de la felicidad también cobra fuerza entre los investigadores de esta materia. Así, por un lado, algunos autores (Emmons y McCullough, 2003; McCullough, Pargament, y Thoresen, 2000; King, 2001; Lyubomirsky, Sousa, y Dickerhoof, 2004; Gloaguen, Cottraux, Cucherat, y Blackburn, 1998; Jacobson et al., 1996; citados por Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005) consideran que la práctica de ciertas virtudes, tales como la gratitud, el perdón o la introspección pueden producir mejoras en la sostenibilidad y durabilidad del bienestar.

En segundo lugar, existen factores actitudinales como la visión de la propia vida de manera optimista y motivacionales como la búsqueda de objetivos de la vida cuyo contenido es interno y, por tanto, posibilitan el incremento del bienestar subjetivo a voluntad.

Otros estudios han evidenciado la tendencia mayoritaria de la gente mayor a albergar sentimientos de satisfacción vital frente a la población más joven. Esta circunstancia también vendría a apoyar la idea de que se puede incrementar el nivel de felicidad a lo largo del tiempo.

También se ha argumentado, en contra del determinismo genético de la felicidad, que dicha determinación no es estricta en la medida en que se puede alterar mediante el esfuerzo voluntario hacia determinadas experiencias o el rechazo activo de ciertas situaciones desadaptativas o reductoras del bienestar personal.

Estas razones han llevado a plantear que es posible alcanzar una felicidad crónica, que incrementa el nivel de ajuste inicial (el determinado genéticamente) y lo mantiene en el tiempo. Cabe modelar así una *arquitectura de la felicidad sostenida* (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005, p. 114) incorporando factores dinámicos a otros dos factores ya conocidos de la felicidad, a saber, el factor genético o de personalidad y el factor circunstancial-demográfico. Se integra así el componente motivacional y actitudinal a través de actividades intencionales que contribuyen a lograr la sostenibilidad en los niveles incrementados de felicidad y justifican la búsqueda activa de la felicidad.

De hecho, Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005) han llegado a cuantificar la distribución de los componentes que determinan la felicidad, estimando en un 40% el porcentaje de felicidad volitivamente alcanzable. Se trata de una cifra casi comparable al punto de ajuste determinado genéticamente, con un 50%. El 10% restante pertenece a las circunstancias de los individuos, es decir, aspectos relativamente estables de la vida de los individuos tales como su determinación geográfica y cultural, edad, género, posición social, etc.

Otros ámbitos de estudio de la salud positiva

Fuera del ámbito de la psicología, esta consideración positiva de la salud tiene consecuencias directas en las políticas de salud públicas, donde es cada vez más habitual el recurso al concepto de bienestar para cuestionar las situaciones de incapacidad laboral y plantear estrategias de optimización de las políticas de empleo (Davies, 2008; Slade, 2010). Desde que en la década de los ochenta surgieran las primeras voces autorizadas que apelaban a la necesidad de nuevos modelos alternativos a los enfoques basados en la enfermedad, son muchos los profesionales y autores que suscriben estos cambios. Frente a un modelo de déficit que deja a los individuos en una situación de dependencia total de los servicios

profesionales de la salud, los modelos de desarrollo positivo basado en las competencias personales, tratan de hacer partícipes a las personas en la mejora de sus vidas y la evitación de riesgos a través de la adquisición de ciertas habilidades. Estos cambios requieren la actualización en el conocimiento emergente sobre los factores de recuperación de los pacientes, así como la incorporación de nuevas prácticas profesionales y cambios en algunas de las más tradicionales.

Por otro lado, en el ámbito de la economía, la productividad en la era del trabajo cognitivo, requiere, como ya vimos, de grandes dosis de trabajo cooperativo y de empatía para la generación de mercancías inmateriales que precisan de la colaboración de distintos perfiles profesionales.

Por estos motivos, aparece, a principios de los años 90, una nueva rama de la economía, conocida como “economía de la felicidad”, que centra su campo de investigación en los efectos psicológicos del desempleo y, por tanto, directamente vinculada al bienestar de las personas. Este nuevo campo de conocimiento permitirá a los gobernantes obtener un nuevo campo de información para mejorar el progreso social de un sistema capitalista en fase de desarrollo inmaterial.

Del déficit a la promoción de la salud adolescente

Varias son las propuestas que han ahondado en este cambio de paradigma de la salud, materializándose como escalas en un proceso de corresponsabilidad para la mejora del bienestar central. Los modelos de competencia, resiliencia y desarrollo positivo adolescente se presentan como etapas distintas pero imbricadas de esta aspiración felicitaria.

El modelo deficitario de salud y sus consecuencias en el bienestar de la adolescencia

Centrado en el ámbito de la juventud, esta concepción integral de la salud se presenta como la alternativa a un modelo deficitario en el que la adolescencia es considerada como una etapa cuyos riesgos hay que combatir.

Esta visión negativa está enraizada en unas fuentes históricas y académicas que inciden en la imposibilidad de cambio y mejora de las actitudes de los y las adolescentes (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005). En primer lugar, se basa en lo que se ha dado en llamar el ajuste de rango, o lo que es lo mismo, la carga genética que determina el bienestar. Si bien difieren los porcentajes de esta heredabilidad entre los autores que defienden este paradigma, todos mantienen que, aunque a corto plazo los porcentajes de bienestar puedan experimentar variaciones, posteriormente dichos niveles vuelven a su nivel de referencia.

Un segundo argumento en defensa del modelo deficitario se basa en lo que algunos han conocido como *rasgos de personalidad*. Los estudios que motivan esta argumentación negativa argumentan que existe una serie de rasgos que tienden a mantener un nivel constante. Dado el estrecho vínculo entre estos rasgos de la personalidad con el bienestar subjetivo, se concluye que las personas mantienen el mismo nivel de felicidad con el tiempo.

En tercer y último lugar, lo que se ha dado en llamar la *rueda hedónica*, según la cual toda ganancia de bienestar tiende a disiparse debido a la rápida adaptación de los humanos a los cambios, sean positivos o negativos.

Este modelo deficitario ha tenido vigencia a lo largo de todo el siglo XX en los ámbitos de la psicología, la sociología y la educación y en él ha primado el interés por el estudio de los posibles factores de riesgo y la prevención de dichos factores. Si bien dentro del ámbito de la psicología académica el enfoque ha perdido vigencia, el imaginario social sigue adoleciendo de esta visión negativa de la adolescencia (Gilliam y Balles, 2001). Como en cualquier otra epistemología, este enfoque destaca ciertas relaciones y características entre los miembros de su objeto de estudio y descarta otras. Además, se tiende a la descontextualización en aras a la universalización y homogeneización de la adolescencia, predominando las atribuciones relacionadas con la tendencia a conductas arriesgadas. Consecuentemente, en este marco para comprender la naturaleza de la juventud, se elimina cualquier continuidad con la etapa de la adultez, al tiempo que se remueven competencias como la amabilidad, la sociabilidad, la sabiduría y la productividad (Sercombe, 2014). Vemos pues cómo, desde la perspectiva deficitaria, la juventud es considerada como una etapa tormentosa y cargada de problemas. No en vano, esta etapa ha sido conocida como *storm and stress*, expresión que en su día acuñara el primer presidente de la American Psychological Association, Standley Hall. Los principales motivos que justifican la presencia de esta concepción negativa de la adolescencia son:

- De un lado, la preocupación social ante ciertos comportamientos y características de la juventud, como son su impulsividad y la inestabilidad emocional, la conflictividad y la tendencia hacia conductas de riesgo, tales como la promiscuidad, el consumo de estupefacientes o las conductas antisociales.

- De otro, el desfase temporal entre la aparición de nuevas teorías y su implantación social.

Las consecuencias de esta visión dramática de la adolescencia son varias (Oliva et al., 2008; Antolín-Suárez et al., 2017):

- En primer lugar, la pérdida o el retraso en la adquisición de derechos civiles y el endurecimiento en el uso de medidas coercitivas como consecuencia implícita, en cierto modo, de una consideración deficitaria de la juventud. El temor al desarrollo de conductas de riesgo ha llevado a ciertos colectivos a solicitar, por ejemplo, el endurecimiento en las sanciones disciplinarias de los centros educativos o la derogación de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, que gozaba de un marcado carácter social y rehabilitador, por ser considerada excesivamente indulgente con los menores.
- En segundo lugar, se produce una disminución en la sensibilidad social hacia las necesidades de este grupo etario. Al considerar el desarrollo positivo en la adolescencia como la mera ausencia de conductas y prácticas de riesgo, se invierten pocos recursos materiales e intelectuales para la promoción de comportamientos positivos. Ello puede llevar, a su vez, a la incursión de los jóvenes en conductas de riesgo debido a esta laxitud en la valoración de sus posibles virtudes y la pérdida de salud, incluso con los parámetros de un modelo deficitario de bienestar.
- Por último, aunque ocupando un lugar prioritario por su incidencia en el malestar de la juventud, se genera un profundo prejuicio social hacia este colectivo. Esta interpretación tiende a dificultar el entendimiento entre adultos y jóvenes, aumentando la conflictividad en el entorno familiar y escolar. Además, la falta de entendimiento intergeneracional redundaría en una falta de sensibilidad hacia las

necesidades de los jóvenes y que se infravaloren los conflictos que surgen dentro del grupo etario, lo que puede degenerar en casos de acoso escolar o ciberacoso y otras situaciones de riesgo. Una consecuencia de esto puede ser la aparición de casos de depresión, comportamientos antisociales y, en último extremo, el suicidio.

De la prevención del riesgo a la promoción de la salud: una revisión de los modelos de competencia, resiliencia y desarrollo positivo

Si bien los riesgos del enfoque *storm and stress* están presentes en la etapa de la adolescencia, la aparición de modelos de salud posteriores alternativos inciden en que no hay razón suficiente para que prevalezcan estas características sobre otras que también están presentes a estas edades y que ofrecerían una visión mucho más positiva. Aceptando la necesidad de los programas destinados a prevenir e intervenir sobre las conductas de riesgo, esta actuación queda incompleta en un marco de salud adolescente si no va acompañada de otras iniciativas para la promocionar y evaluar su desarrollo positivo y su competencia personal. Tal como afirman los principales promotores de esta propuesta, el mero hecho de estar libre de problemas no asegura el estar totalmente preparados para la vida, previniéndonos, al tiempo, de que estar preparados no supone estar comprometidos (Pittman, Irby y Ferber, 2001). El propio Pittman (1991), considera que ni siquiera cabe afrontar adecuadamente el riesgo de la población juvenil si no se atiende a la satisfacción de sus necesidades, la potenciación de sus competencias y, en definitiva, sin abordar la cuestión del desarrollo positivo de la adolescencia. No basta, por tanto, con prevenir a la juventud de los posibles riesgos vinculados a su entorno. Por el contrario, en la propuesta de modelos de salud adolescente se aspira a una juventud comprometida y proactiva, que adquiera las competencias adecuadas para afrontar los retos propios de las complejas sociedades en las que vivirán. Por tanto, no hablamos de modelos contrapuestos, sino complementarios, donde

la prevención de ciertos riesgos es condición necesaria, pero no suficiente, para la promoción de conductas positivas en la juventud.

Además, desde esta propuesta se ha desarrollado una importante agenda investigadora en la que se destaca la responsabilidad personal en la promoción de la propia felicidad.

Si se utiliza la analogía utilizada por Pittman y oportunamente recuperada por Pertegal (2014) para ilustrar el recorrido de los diferentes enfoques, se puede trazar un camino en la construcción de una visión positiva y empoderada de la juventud. Dicho camino parte de una visión del *vaso medio vacío*, tal y como se plasmó en el modelo del déficit que se centra en el análisis, prevención y tratamiento del riesgo. Luego se encamina hacia la construcción de un enfoque más positivo, representado en la imagen del *vaso medio lleno*, y desarrollado en el modelo de la competencia en el que se promueven las distintas habilidades relacionadas con la prevención de conductas de riesgo de los individuos. A este le sucedería el modelo de resiliencia en el que *el vaso se hace irrompible* y ya existe una clara apuesta por los factores de protección en lugar de factores de riesgo psicosocial, atendiendo tanto a factores individuales como a factores contextuales. Termina este proceso de empoderamiento de la juventud con el momento en el que *el vaso se derrama*. La construcción de un modelo positivo de adolescencia se nutre de las aportaciones de los modelos anteriores en una clara apuesta por la responsabilidad de los individuos para la determinación de su propia felicidad y su mantenimiento en el tiempo, de acuerdo con los enfoques sistémicos evolutivos que enfatizan la plasticidad de la conducta de los individuos. Supone, de este modo, una propuesta alternativa al Manual Diagnóstico y Estadístico de trastornos mentales (DSM), que recoge todos los trastornos mentales catalogados, aportando un catálogo de fortalezas humanas que inciden en el funcionamiento psicológico positivo, entre las que figura la creatividad.

El modelo de la competencia

La reivindicación de una propuesta alternativa al modelo basado en la enfermedad comienza a popularizarse en Estados Unidos desde comienzo de los años ochenta. El modelo supone un abordaje activo en la prevención y protección ante las actividades de riesgo al identificar las causas y naturaleza, así como promover un conjunto de habilidades que permiten un desarrollo exitoso (Sameroff y Seifer, 1990, en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). La competencia adolescente se propone así como una habilidad para generar respuestas adaptativas a las necesidades impuestas por el medio social aprovechando las oportunidades que nos brindan estos mismos contextos, que se convierten, de este modo, en contextos de desarrollo y aprendizaje. No en vano, este enfoque ha demostrado una gran efectividad en los programas escolares, siendo muy extendida su implantación en programas de hábitos de vida saludable (Pertegal, 2014).

En la actualidad, el término se ha popularizado en el ámbito de la salud bajo el anglicismo “life Skills”, habilidades para la vida o competencias psicosociales. Unicef (2012) las define como un gran grupo de habilidades psicosociales e interpersonales que pueden ayudar a la gente a tomar decisiones informadas, comunicarse eficientemente y desarrollar habilidades de autoayuda y autogestión, que pueden ayudar a llevar una vida sana y productiva. Comprende habilidades como la autoconciencia, la capacidad para la toma de decisiones, el pensamiento crítico o el pensamiento creativo.

Por su parte, en el ámbito educativo, la OCDE (2006) concretó el espíritu del modelo de la competencia bajo la denominación “competencias clave” (*key competences*), cuyo concepto “involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en

particular” (p. 3). La normativa vigente española contempla siete competencias clave, anteriormente denominadas *Competencias básicas*, y son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencia de aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu empresarial.
- Conciencia y expresiones culturales.

En el capítulo cuarto se abordará con más detenimiento cada una de estas competencias clave, así como los principales programas para la promoción de un modelo de aprendizaje basado en competencias.

A pesar de la proactividad de este modelo frente a las propuestas anteriores basadas en el análisis y prevención del riesgo, se critica su falta de perspectiva holística para la promoción de la salud y del desarrollo positivo de la adolescencia al focalizar su interés en las “habilidades de resistencia”, es decir, en el estudio de habilidades alternativas para afrontar situaciones de riesgo entre la juventud, tales como el consumo de alcohol, tabaco o drogas, la delincuencia y el bajo rendimiento escolar o la falta de asistencia (Boyd, Herring y Briers, 1992).

El modelo de resiliencia

Para conocer el alcance semántico del término resiliencia resulta pertinente partir de su origen etimológico, que ubicamos en el concepto anglosajón “resilience”, aceptado en la versión digital de la vigésimo tercera edición del diccionario de la Real Academia Española

(Real Academia Española [RAE], 2020), donde aparecen dos significados principales, uno perteneciente al ámbito de la psicología, que denota la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos” y otro procedente de la mecánica, en el que la resiliencia es la “capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido”. El diccionario también alude a su referencia original, que no es sajona, sino latina. “Resiliens-resilire”, que significa “replegarse, saltar hacia atrás, rebotar”. Si ponemos en relación estos significados con acepciones antiguas del verbo “botar” como la recogida por Forés y Grané (2012) del diccionario de la Real Academia Española de 1726, donde el concepto significa “surtir o levantarse en alto habiendo dado en tierra, por ser más poderosa la resistencia y virtud del paciente que la actividad y fuerza del agente” (p. 20), tendremos la base conceptual con respecto a los significados actuales al menos en dos aspectos. En primer lugar, en la relación existente de que algo se levante en alto “habiendo dado en tierra” con los procesos de superación de la adversidad. Por otro lado, en la referencia al juego de fuerzas citado, esa acción de vencer puede estar vinculada a la fuerza positiva de la persona resiliente que es capaz de superar todos los aspectos negativos.

En cualquier caso, parece que el uso dado desde el ámbito de la psicología es deudor de la propiedad específica de los objetos que botan: la elasticidad. La referencia del concepto a la flexibilidad y vuelta al estado anterior del objeto tiene una cómoda relación con la recuperación del individuo tras una situación traumática o bajo unos condicionantes adversos (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux, et al., 2004).

Si bien los temas comprendidos bajo el concepto de resiliencia han sido objeto de estudio desde casi los orígenes de la humanidad y, en cualquier caso, muchos siglos antes de la aparición del término, los antecedentes de la investigación científica son mucho más

recientes. La primera referencia en el campo de la psicología es acuñada por Kobasa y Maddi. Estos autores utilizan por primera vez el concepto de personalidad resiliente (*Hardiness personality*) en un artículo de la revista *Family Circle*, asociado a la idea de una psicología social del estrés y de la salud, en concreto, a la protección frente a agentes estresores (Peñacoba y Moreno, 1998). Sin embargo, la popularización en el campo de las ciencias sociales se atribuye Michael Rutter (1993), quien utiliza dicho término para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, consiguen desarrollar una vida psicológicamente sana y exitosa.

A pesar de las dificultades existentes (sobre todo en la investigación cuantitativa) para encontrar una definición consensuada, existe cierto acuerdo en definir el concepto como “la capacidad humana universal de trascender los efectos nocivos de la adversidad” (Grotberg, 2001).

Centrando la cuestión en el ámbito de ciencias humanas y sociales, los estudios sobre resiliencia experimentan una notable extensión y ampliación a partir de la década de los años ochenta (Garde, 2014). El interés por la identificación de factores protectores, definidos como “características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes” (Henderson y Milstein, 2010, p. 27), ha ocupado el grueso de la investigación en este campo. Esta nueva aportación permite ampliar el estudio de la resiliencia respecto al mero estudio de los factores de riesgo. Se suceden así distintas generaciones de investigadores según los cambios acaecidos en el interés y enfoque de los procesos de superación humana del sufrimiento y la adversidad. Estas diferentes maneras de abordar la investigación de la resiliencia, fueron conformando diferentes propuestas asociadas a zonas geográficas. De este modo se distinguen tradicionalmente tres generaciones y tres escuelas: anglosajona, europea y latinoamericana (Forés y Grané, 2013).

La escuela anglosajona desarrolla su investigación en EE.UU. y Reino Unido principalmente. La que se ha conocido como primera generación, tiene su origen en el trabajo de Werner y Smith (1993) sobre la influencia de la pobreza y los conflictos familiares en el comportamiento infantil. Estas investigadoras realizaron un estudio longitudinal durante más de treinta años, en el que evaluaron a una gran muestra de niños y niñas de Kauai (Hawai) que habían sufrido condiciones adversas y, sin embargo, tuvieron una juventud y adultez normalizada. Estos resultados permitirán cuestionar la asociación realizada hasta la fecha, según la cual, los niños y niñas que se enfrentaban a situaciones traumáticas desarrollaban posteriormente patologías de comportamiento y personalidad. Además, dedujeron la existencia de una serie de factores de protección frente a los riesgos asociados a características de la personalidad, tales como la capacidad de resolución, la habilidad social, las fijaciones e intereses, la importancia de la estabilidad y sentido de vida, la autoestima, la empatía, el sentido del humor o la competencia. Junto a estas características, señalaron como factor protector el apoyo de algún adulto significativo y el gusto por la lectura.

Posteriormente Werner tratará de desvincular este análisis del campo de la psiquiatría bautizándolo como resiliencia para referirlo a “individuos que lograron un desarrollo sano y satisfactorio inmersos en ambientes cargados de situaciones adversas” (Tomkiewicz, 2004, citado por Pino, 2011).

Ya en el terreno de la psicología, los investigadores estadounidenses asumirán el liderazgo en el estudio de esta cuestión, influenciados por la lógica del pensamiento funcionalista y conductista.

Es, por tanto, una pauta común a todo enfoque de la primera generación identificar los factores de protección frente a los riesgos así como las características de la personalidad (autoestima, humor, empatía, etc.) que mitigan las secuelas de una infancia traumática.

En una segunda generación, el foco de atención viró temáticamente hacia la consideración procesual de la resiliencia y se concentró en la etapa de la adolescencia. Geográficamente, se ha distinguido el enfoque anglosajón y el europeo, concediendo el segundo un papel más activo a la persona en la promoción de su propio proceso resiliente, que no estará tan condicionado por los aspectos genéticos de su personalidad y tendrá más en cuenta los aspectos narrativos individuales y contextuales. La capacidad de tejer un entorno sociocultural adecuado para hacer frente a las situaciones adversas se convertirá en un aspecto clave para la consideración de los procesos resilientes.

Además, la consideración de la resiliencia adquiere connotaciones procesuales, esto es, se considera que los efectos de la resiliencia se consolidan con el tiempo. Se incide, de esta manera, en los procesos de adaptación positiva para la creación de la resiliencia, removiendo parcialmente el proceso de victimización que suele acompañar a la vivencia de la adversidad.

Finalmente, la escuela latinoamericana acentuará el interés en el aspecto comunitario de la resiliencia, con una impronta superadora de los aspectos psicológicos de la resiliencia en aras a la atención de su dimensión social y moral. La búsqueda de la justicia y el bienestar social concentra el grueso de la investigación.

Esta apertura hacia una perspectiva holística de la resiliencia ha incrementado la aparición de equipos multidisciplinares y transnacionales de investigación, cambios que se han acelerado como consecuencia del desarrollo de internet en el ámbito de la comunicación y el intercambio de información, dando lugar a lo que se ha conocido como la tercera generación de la resiliencia. Supone una mayor apertura a una diversidad de contextos, situaciones y narrativas respecto a la vivencia de los procesos de resiliencia, así como la

consideración del constructo como un proceso dinámico y diacrónico extensible a grupos y comunidades.

La impronta social del modelo holístico de resiliencia requiere, además, de nuevas herramientas conceptuales (Forés y Grané, 2013). La pretensión de universalizar la capacidad de gestionar la adversidad con el objetivo de mejorar la vida de las personas, hace que el recurso al binomio *factor de riesgo/factor de protección* sea inapropiado en esta tercera generación de la resiliencia por tratarse de constructos procedentes del ámbito de la medicina que pierden su sentido cuando se aplican en la investigación social y en contextos y edades diversificados. De un lado, la referencia al *riesgo* implica una perspectiva proyectiva que anticipa contextos de adversidad y, por tanto, una estrategia preventiva. Además, este carácter de anticipación le hace insensible a cualquier aspecto contextual, cultural o personal, lo que impide, a su vez, modular la adversidad hacia formas no absolutas desde las que se pueden aceptar los riesgos como desafíos. Estos mismos motivos que llevan a descartar el riesgo, hacen innecesario el recurso a la protección. Por todo ello, se proponen alternativas conceptuales que se ajusten mejor a la realidad que tratan de conceptualizar y, así, en lugar del concepto *factores de riesgo*, se opta por la idea de *no resiliencia*, que denota todo aquello que inhibe o ralentiza el flujo natural de la resiliencia. Del mismo modo, se sustituye el constructo *factores de protección* por el de factores de resiliencia, comprendiendo todos los recursos o estrategias que permiten a las personas superar las adversidades sobrevenidas con independencia de que supongan un riesgo para la salud psicofísica del individuo.

Las aportaciones realizadas en este modelo holístico acercan el debate teórico de la resiliencia hacia el siguiente modelo: el de desarrollo positivo adolescente, difuminando en algunos casos sus límites.

El modelo de desarrollo positivo adolescente

El último hito lo encontramos en este modelo que comienza en la última década del siglo XX y se desarrolla hasta la actualidad. Comprende unos principios que lo relacionan con los modelos anteriores al tiempo que imprimen su propio carácter (Antolín-Suárez, Capecci, del Moral, Musitu, Oliva, Povedano, Rodríguez-Meirinhos, y Suárez, 2017):

- Se trata de un enfoque integral en el que el desarrollo del sujeto depende de un conjunto de estructuras concéntricas psicológicas, sociales, biológicas y culturales que influyen unas en otras, superando así la herencia del dualismo cartesiano.
- Esta relación pone de relieve la plasticidad del ser humano y, por tanto, su gran potencial, sensible a posibles cambios en el entorno, desarrollo de la técnica u otras transformaciones sociales, ecológicas, etc.
- La interacción entre individuo y entorno implica que dicho entorno influye en las capacidades y potencialidades de los individuos al tiempo que estos modifican el contexto, convirtiéndose así en sujetos activos de su propio desarrollo, siendo este más predominante en la adolescencia.
- Para potenciar las posibilidades de desarrollo de los individuos es preciso un abordaje, de un lado, multidisciplinar en el que confluyan distintos perfiles profesionales y que realicen aportaciones conducentes al incremento de potencialidades y, de otro, sociocomunitario que permita los espacios y contextos de aprendizaje necesarios para que se desarrollen estas potencialidades.
- Nos encontramos ante un enfoque universal por cuanto pretende la promoción de la salud y potenciación de las capacidades de toda la población, independientemente de su tramo de edad o de su exposición a factores de riesgo. Por su atención al contexto no es, sin embargo, un modelo universalizable en lo que refiere a la aplicación de sus

resultados, de manera que cualquier aplicación a sujetos concretos, deberá ser referida a una circunstancia en la que se desarrolla.

Especialmente relevante para los propósitos de esta investigación es el papel que este planteamiento otorga a la comunidad, y dentro de este a los centros educativos, en relación con las oportunidades que esta ofrece para el desarrollo de activos de los adolescentes y las estrategias más adecuadas para la su consecución. Para ello, autores como Peter Benson (Benson et al., 2004) e instituciones especializadas como el *Search Institute*, desarrollan una importante labor investigadora cuya razón de ser es la búsqueda de activos (*assets*) de desarrollo, definidos como elementos de un enfoque de salud basado en las fortalezas. Es importante destacar la diferencia conceptual de este constructo respecto a los “factores de protección”, utilizados en el contexto de un paradigma de salud basado en el déficit. Así, mientras que estos refieren a aquellos factores que disminuyen la probabilidad de trastornos en una población afectada por factores de riesgo, los activos para el desarrollo pretenden la mejora de las capacidades de las personas con independencia de su exposición a riesgos. En concreto, el Instituto fijó un total de cuarenta activos (Search Institute, 2020), veinte externos a los adolescentes, agrupados en cuatro categorías (apoyo, empoderamiento, límites y expectativas y uso constructivo del tiempo) y otros veinte concebidos como activos internos (compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva).

De ellos, resulta pertinente destacar los activos para el desarrollo positivo adolescente relacionados con el contexto escolar (tabla 1):

Tabla 1.

Recursos o activos para el desarrollo positivo adolescente relacionados con el contexto

-
- Relaciones con otros adultos: el adolescente recibe apoyo de tres o más adultos que no son sus padres, entre ellos, educadores.
-

-
- Clima escolar que apoya al alumnado: la escuela proporciona un entorno afectuoso y estimulante.
 - Implicación de los padres en la escuela: los padres están implicados de forma activa en apoyar a su hijo para que le vaya bien en la escuela.
 - Seguridad: el adolescente se siente seguro en la escuela, además de en su familia y en el barrio.
 - Límites claros en la escuela: la escuela tiene normas y sanciones claras.
 - Modelos adultos: que no solo los padres, sino otros adultos –entre ellos, educadores- ofrezcan modelos de conducta responsable y positiva.
 - Influencia positiva de los iguales: los mejores amigos del adolescente ofrecen modelos de conducta responsable y positiva. En la mayoría de los casos esas amistades se realizan en el ámbito escolar.
 - Altas expectativas: padres y profesores animan al adolescente a que trabaje lo mejor que pueda.
-

Nota. (Antolín-Suárez, Capecci, del Moral, Musitu, Oliva, Povedano, Rodríguez-Meirinhos, y Suárez, 2017).

Es importante destacar en relación con estos activos el hecho de que se potencian las relaciones entre los adultos y la población juvenil, que habían sido profundamente problematizadas en el modelo deficitario de salud. Sobre esta cuestión se volverá en el capítulo quinto, donde se tratarán aspectos metodológicos que implican las relaciones entre el alumnado y el profesorado.

También conviene aclarar que este enfoque pretende la consolidación de un conjunto de competencias que va más allá de la prevención de riesgos o el éxito académico. Se valora positivamente la posibilidad de transferencia de estos activos del desarrollo adolescente al ámbito de la enseñanza, haciendo de los centros educativos y las comunidades focos de promoción de salud y bienestar. Estas posibilidades están avaladas por el fuerte apoyo teórico de estudios de síntesis realizados sobre más de 800 escuelas (Scales, Leffert, Lerner & Leffert, 1999). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en el paradigma del riesgo, en el

que existe un alto consenso sobre las prácticas que constituyen un comportamiento negativo, algunos autores denuncian la falta de acuerdo entre los especialistas sobre el conjunto de fortalezas personales que favorecen el desarrollo positivo juvenil y otros problemas de definición en el marco teórico (Catalano, Berglund, Ryan, Heather, Lonczak & Hawkins, 2004; Pertegal, 2014).

El lugar de la creatividad en un modelo de promoción de salud adolescente

Se ha indagado sobre los beneficios que los modelos de competencia, resiliencia y desarrollo positivo adolescente reportan a la salud y el bienestar psicofísico de la población, en general, y la juventud, en particular, así como las limitaciones de cada modelo.

Procede ahora un análisis acerca de la contribución de la creatividad en la constitución de dichos modelos.

La creatividad como competencia

Existen diversas definiciones de la competencia creatividad como no puede ser de otra manera si se atiende al carácter polisémico del propio concepto “competencia”. Entre ellas, resulta especialmente pertinente destacar aquella que la define como “capacidad de realizar una búsqueda sistemática de oportunidades y soluciones de problemas a través de maneras diferentes de pensar y de actuar, que suelen materializarse en productos y servicios nuevos que satisfacen las necesidades de un público objetivo” (Programa Ciudad E, 2009; citado por Arias, Giraldo y Anaya, 2013, p. 197). La referencia al carácter sistemático de esta capacidad dota a la creatividad de una relevancia destacable. Esto se debe a su interdependencia con el resto de competencias, de manera que el desarrollo de la misma requiere de la concurrencia de las demás, al tiempo que estas requieren de la capacidad creativa para poder ser desarrolladas (Martínez-Suárez y González-Fontao, 2009). De este modo, el aprendizaje implicado en la formación competencial precisa una formación integral y global de las personas en las que se articula un entramado de conocimientos y teorías; procedimientos, destrezas o habilidades; técnicas, actitudes y valores (saber, saber hacer, saber ser y saber estar). En base a esto, la competencia creativa es, para Villa y Poblete (2004), una capacidad de tipo sistémica relacionada con la capacidad emprendedora.

Figura 2.

Tipología de competencias según Villa y Poblete

CATEGORÍA		COMPETENCIA
INSTRUMENTALES	COGNITIVAS	Pensamiento analítico, sistémico, reflexivo, lógico, analógico, crítico, creativo, práctico, deliberativo, colegiado
	METODOLÓGICAS	Organización del tiempo
		Resolución de problemas
		Toma de decisiones
TECNOLÓGICAS	PC, herramientas de trabajo	
INTERPERSONALES	LINGÜÍSTICAS	Manejo de bases de datos
		Comunicación verbal y escrita
	INDIVIDUALES	Dominio de una lengua extranjera
		Automotivación
SOCIALES	Resistencia y adaptación al entorno	
	Comportamiento ético	
	Comunicación interpersonal	
SISTÉMICAS	DE CAPACIDAD EMPRENDEDORA	Trabajo en equipo
		Compromiso ético o social
		Creatividad
	DE ORGANIZACIÓN	Espíritu emprendedor
		Capacidad innovadora
		Gestión por objetivos
	DE LOGRO	Gestión de proyectos
Desarrollo de calidad		
	Orientación al logro	
	Liderazgo	

Nota. Villa y Poblete (2004, p. 12).

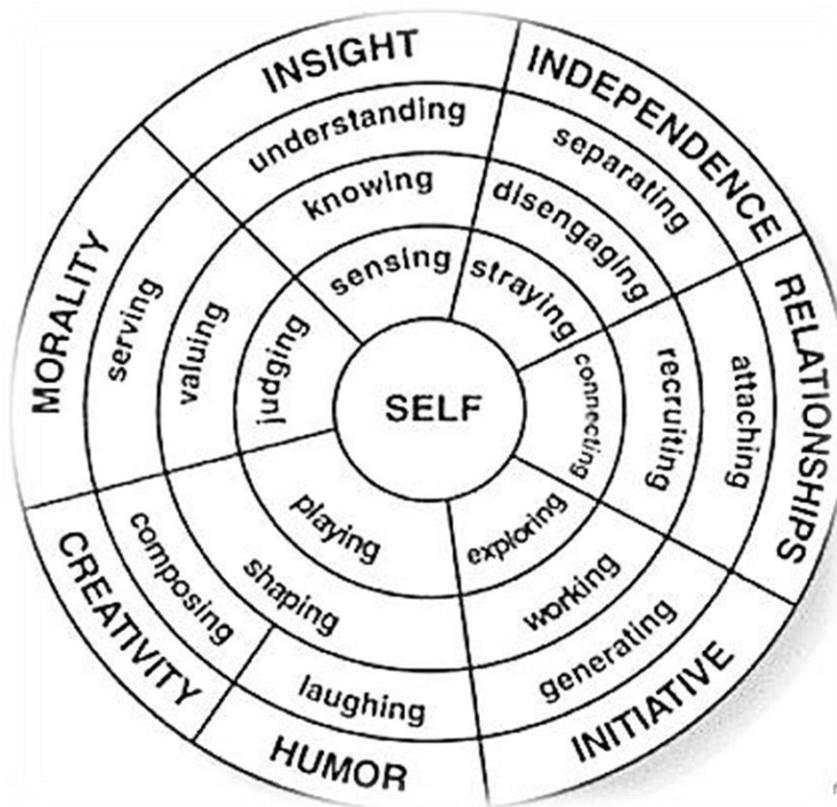
Por lo demás, en el ámbito educativo europeo es destacable la contribución del proyecto *Tuning Educational Structures* (más conocido como *Tuning*) respecto a las estrategias para poder evaluar la competencia creatividad e innovación, que centra su análisis en una triple perspectiva: el análisis realizado por el propio estudiante, por sus compañeros y compañeras y por su profesorado. En este sentido, uno de los aciertos del proyecto *Tuning* ha sido el de empoderar la propia perspectiva del alumnado en la evaluación de la competencia creatividad, por cuanto propicia el compromiso y la participación de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje (Arias, Giraldo y Anaya, 2013, p. 205). Además, resulta destacable el reconocimiento de la creatividad como una competencia genérica a desarrollar con independencia de la rama de estudio del alumnado (Porto, 2008, p. 81), lo cual redundará y refuerza, ahora desde una perspectiva de proyectos educativos europeos, el carácter sistémico de la competencia creatividad.

La creatividad como pilar de la resiliencia

La creatividad es uno de los rasgos más característicos que presentan las personas resilientes. El motivo es que, en los procesos de resiliencia, el individuo no se limita a sobreponerse sin más a una circunstancia adversa que se mantiene inalterada a lo largo de dicho proceso. Por el contrario, junto a estos movimientos de superación, se producen procesos de reconstrucción y recreación en la mediación de los individuos con el contexto de la realidad (Theis, 2003).

No en vano, es la creatividad una de las características que, para Wolin y Wolin (1993), conforman “mandala de la resiliencia”. Dentro de este modelo, popularizado en castellano con el nombre de “pilares de la resiliencia”, la creatividad goza, junto al humor, de un estatuto especial. Mientras que el resto de fortalezas encuentran un férreo anclaje a la realidad a la que se adaptan y sobre la que tienen que trabajar para generar resiliencia, las capacidades que nos ocupan recrean la realidad, otorgándole una nueva forma. De ahí que la creatividad y el humor conformen dos caras de la misma moneda para el matrimonio Wolin: si la creatividad es la capacidad de producir cierto propósito, orden y belleza en el caos de experiencias adversas y problemáticas (*nothing into something*), el humor desdramatiza la tragedia reduciendo los problemas a su versión más cómica y/o grotesca (*something into nothing*).

Figura 3.
Mandala de la resiliencia.



Nota. Wolin y Wolin (1993).

La creatividad, al igual que el humor, se originan con un momento de juego (*playing*) en el que la imaginación explora otras posibilidades, ampliando, de manera segura, los límites del propio autoconcepto y de la realidad de nuestro contexto, sin limitaciones a la realidad cotidiana. A este momento sucede otro de transformación (*shaping*) de la adversidad en alguna disciplina artística, donde este libre juego de formas transformador se canaliza hacia cierta habilidad de transformar el dolor en una experiencia estética. Así lo consideran Jacobs y Wollin (1991), para quienes aficionarse a la música, la pintura, la danza o la escritura es el recurso utilizado por muchos adolescentes para controlar los efectos de un pasado problemático. Finalmente, la composición (*composing*), permite registrar esta experiencia de crecimiento personal y darle forma en alguna disciplina artística.

Esta función protectora de la creatividad y generadora de resiliencia también es destacada por Cyrulnik (2002), quien enfatiza la capacidad de simbolización como detonador para la generación de actividades creativas y artísticas que permiten contrarrestar situaciones de adversidad.

Creatividad y desarrollo positivo adolescente

Una de las capacidades que destacan en la etapa de la adolescencia y que el enfoque del *storm and stress* ha eclipsado ha sido la creatividad. Los cambios producidos en el cerebro de los jóvenes fomentan la búsqueda de soluciones creativas ante nuevas situaciones o aportaciones innovadoras en planteamientos tradicionales. Esta capacidad despreciada desde el modelo deficitario basado en la patología es, sin embargo, una de las más reconocidas desde el marco de una ciencia de la psicología positiva. La competencia creativa o pensamiento creativo será, desde este enfoque, una de las herramientas clave que contribuirá a la prosperidad de los individuos y sociedades (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

De hecho, Sun y Huy (2012) la consideran, junto al pensamiento crítico, el núcleo central de las competencias cognitivas, al intervenir o participar en procesos cognitivos como son la resolución de problemas, la toma de decisiones, la generación de nuevas ideas, la iniciativa o el espíritu emprendedor.

Las competencias cognitivas son definidas como aquellas que se relacionan con el sistema intelectual de las personas y comprende procesos que tienen como finalidad “comprender, evaluar y generar información, tomar decisiones y solucionar problemas” (de Acedo, 2010, p. 22). Constituyen, por tanto, procesos cíclicos de asimilación y adaptación de las experiencias personales de las personas y de su modo de pensar para guiar su comportamiento. Incluye, además de habilidades para asimilar y gestionar la información,

otras relacionadas con la capacidad de autorregular el conocimiento para producir nuevo conocimiento y darle sentido al entorno.

También, Catalano et al. (2004) y Oliva et al. (2010) incluyen la competencia cognitiva y, como parte de ella, el pensamiento creativo, entre sus propuestas de desarrollo positivo adolescente. En el primer caso, se identifica como uno de los 14 constructos de desarrollo positivo adolescente, extraídos de la aplicación de 25 programas que generaron resultados positivos entre la población adolescente. En el segundo, constituyen, junto con el área social, área moral y área emocional, las dimensiones que alimentan y de las que a su vez se nutren las competencias específicas para el desarrollo personal.

En consonancia con esto, el pensamiento creativo constituye un conjunto de habilidades para la vida de los adolescentes que les permite lidiar con los distintos desafíos a los que su contexto les expone, tales como el ajuste a los nuevos roles sociales, los estudios, la preparación para el mercado laboral, la sexualidad, el amor o la expansión de los círculos sociales.

Sobre esta cuestión, volveremos en el capítulo cuarto, si bien contextualizando estas competencias cognitivas en ámbito educativo internacional.

Más allá de la estética: la creatividad cotidiana como disposición humana para la supervivencia

Buena parte de la producción intelectual realizada desde el ámbito de la psicología reconoce la estrecha relación que guardan las producciones del pensamiento divergente con la resolución de problemas y, en general, con el obrar humano.

El mismo Vigotsky (2003) considera la creatividad como uno de los dos asientos del proceder humano. Es, junto a la actividad reproductora, una actividad indispensable para la supervivencia y el desarrollo de una vida propiamente humana. Si esta se relaciona con la memoria, y obedece a la repetición de los códigos de conducta estereotipados que facilitan la economización del pensamiento en la atención de las demandas vitales cotidianas, la otra es capaz de provocar una reacción adecuada ante situaciones sobrevenidas y novedosas. Tal es la actividad de combinación o creadora de nuestro cerebro, que posibilita la proyección del humano hacia el futuro. Se trata de una actividad del hombre que transforma y crea a partir de la experiencia previa configurada por la actividad reproductora.

También Guilford (1977) quedó persuadido por la relación entre el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la inteligencia, desarrollando una intensa labor investigadora en la elaboración de test de producción divergente. Su trabajo ha generado un profundo desarrollo hasta nuestros días, afinando los instrumentos de medida para la evaluación de esta variable divergente. Uno de los desarrollos más recientes son los test de *producción divergente explicativa* (Sánchez Hernández, Méndez y Garber, 2015) en los que se trata de promover la elaboración de explicaciones causales lo más objetivas y variadas posibles ante situaciones de adversidad.

En la actualidad es comúnmente aceptada en el campo de la psicología la relación de la creatividad entre inteligencia humana y la personalidad, hasta el punto de que “la

creatividad es consustancial al ser humano, es sencillamente un acto vital inseparable del hecho de vivir” (Fuentes y Torbay, 2004, p. 2).

Sin embargo, el alcance de la creatividad como disposición humana para la solución de problemas y como fortaleza interna para la superación de adversidades ha estado históricamente vedado debido a la limitación del concepto al campo de la estética. Esta circunstancia ha condicionado históricamente su significado y sus posibilidades de aplicación práctica. Sin embargo, cada vez son más los autores que denuncian tal limitación y apuestan por una comprensión más amplia del término.

Se ha reivindicado, por ejemplo, la importancia capital de la imaginación, fundamento de toda actividad creadora, y pilar de todas las actividades de nuestra vida cultural. Siendo esta actividad creativa la que rige todo nuestro hacer artístico, técnico o científico, no está, sin embargo, reservada a cierto tipo de personas especiales, aquellas que llamaríamos genios, sino que está presente en todo acto de imaginación, combinación, proyección, transformación o creación novedosas: “la electricidad actúa y se manifiesta no sólo allí donde reina la tempestad cuajada de relámpagos cegadores, sino también en la bombilla de una linterna de bolsillo” (Vygotsky, 2003, p.8). De hecho, la mayoría de las invenciones existentes son fruto de autores desconocidos.

También Richards (2007) insiste en destacar la importancia de lo que ha denominado *creatividad diaria*:

... no es sólo buena para nosotros, sino también una de las más poderosas capacidades que tenemos, devolviéndonos a la vida en cada momento, afectando a nuestra salud y bienestar, ofreciendo riqueza y alternativas en lo que hacemos y ayudándonos a ir más allá en nuestro progreso creativo y personal (p. 25).

Destacan también en este proceso de popularización de la creatividad allende la estética las aportaciones realizadas por Csíkszentmihályi (1997). Sus múltiples trabajos en torno a su afamado concepto de “flow”, suponen un revulsivo en torno a la cuestión en estos últimos años.

También resulta significativa la proliferación de estudios sobre calidad de vida, en los que el término “creatividad” es en uno de los temas clave. En este sentido cabe destacar la multitud de publicaciones y congresos de la International Society for Quality-of-Life Studies.

Dentro de nuestras fronteras, Marina (2013) también defiende un uso del concepto creatividad como una capacidad democratizada y cotidianizada, frente a un uso más convencional del término. Para este filósofo, “cuando estamos hablando de creatividad no estamos hablando de actividades artísticas, sino de una manera de enfrentarse con la vida, sus oportunidades y sus problemas” (p. 138).

La creatividad diaria trasciende, en definitiva, su acepción estética: no versa sobre estética, ni sobre individuos con cualidades artísticas particulares. Tampoco tiene que ver con el refinamiento o la innovación en el campo de la literatura o de las ciencias. Por el contrario, la creatividad diaria está relacionada con el planteamiento de soluciones innovadoras a los retos y problemas a los que nos enfrenta el mundo a diario, incidiendo en nuestro vivir cotidiano:

La reconocemos en la adaptación más ingeniosa, en la respuesta a nuestros problemas, en la hipótesis que deriva en un proyecto de investigación, en cualquier invento, en aquel libro... Su aspecto camaleónico le hace estar en lo más cotidiano y en lo más abstracto (Fuentes y Torbay, 2004, p. 3).

Ahora bien, un verdadero reconocimiento de la potencialidad del proceder creativo humano no se agota en destacar su capacidad posibilitadora de autoconstrucción de los individuos. Por el contrario, debe, además, poner en valor su capacidad de transformación del contexto y por el contexto. Dicho de otra manera, nos abre a una concepción social de la creatividad en un doble movimiento por el que, de un lado, se extienden y estimulan las posibilidades de la ciudadanía para llevar a la práctica esta creatividad cotidiana (*socializar la creatividad*), al tiempo que se emplea esta capacidad creativa social para alumbrar propuestas culturales innovadoras (*creativizar la sociedad*) que lleven a una nueva sociedad y una nueva ciudadanía (Rodríguez, 2001, citado por Fuentes y Torbay, 2004, p. 4).

La creatividad se presenta así como una exigencia ética y cultural que posibilita la transformación de una sociedad occidental aquejada por las patologías civilizatorias analizadas en el primer capítulo de esta investigación (ficcionalización del mundo, organización del vacío, autoorganización vicaria...) y de la que se derivan nuevas formas de malestar tales como el síndrome de desgaste ocupacional, el trastorno de ansiedad o, en última instancia, la depresión.

En las próximas páginas se presenta una propuesta de Angélica Sátiro, a modo de caso práctico, como posible incursión en este paradigma social de la creatividad.

La capacidad creativa como generadora del bien común: el Ethos creativo enfocado a proyectos de desarrollo social

Este imperativo moral de búsqueda de propuestas creativas colectivas, más allá de soluciones biográficas, encuentra en la propuesta del *Ethos creativo* de Angélica Sátiro (2013) un ejemplo paradigmático. Con ella sintetiza sus reflexiones sobre las experiencias de búsqueda del bien común llevado a la práctica a través del proyecto guatemalteco “Diálogos con Acción”, desarrollado entre los años 2007 y 2011.

Esta propuesta supone un compromiso ético con respecto a otras alternativas teóricas y metodológicas por cuanto porta, como imperativo, no sólo la mera promoción del pensamiento creativo a un nivel pedagógico sino su traslado a la práctica social. Se trata de que todo ciudadano contribuya al bien común compartiendo sus propias ideas que, fruto de una pedagogía de la creatividad, deben ser cada vez más abundantes, mejores y más novedosas. La pedagogía de la creatividad es, por consiguiente, una praxis que sistematiza y organiza metacognitivamente un conjunto de acciones creativas orientadas al desarrollo social.

Además, este enfoque se sirve de la herramienta pedagógica desarrollada en el seno de la Filosofía para niños y algunas propuestas de filosofía práctica: la comunidad deliberativa de investigación. Se trata, tal y como se desarrollará en el capítulo quinto, de un diálogo enfocado hacia la mejora de los procesos del pensamiento a través de la guía de la persona dinamizadora o facilitadora del diálogo, con conocimientos explícitos para conseguir tal objetivo. Estas comunidades de investigación constituyen para el fundador de este movimiento “microcosmos de las democracias” (Lipman, 2016, p. 136) por ser grupos entrenados en el uso del pensamiento autorregulativo y autocorrectivo. Ello les convierte en el acicate para la mejora de la ciudadanía y de las democracias que en ella se integra.

La justificación del proceder creativo se encuentra en la idea del *Ethos* creativo de la ciudadanía, que Sástiro entiende desde una comprensión compleja del ser humano como el conjunto de hábitos (actitudes, valores y acciones), postura vital y modo de pensar. Considerado a luz del *Ethos* creativo, cada ciudadano o ciudadana conforma un proyecto abierto que debe ir conformando con la vista puesta en ciertas prácticas y conquistas implícitas en la condición de ciudadanía, tales como:

- La expresión de la libertad y de la voluntad humana.

- La iniciativa a la hora de emprender acciones de esta naturaleza.
- La ejemplaridad, pues este proceder cívico debe ser universalizable.
- La sostenibilidad por cuanto la universalización de este proceder requiere un sistema de pesos y contrapesos para que todo el mundo pueda ejercer este tipo de acciones con equidad.

De este modo, y casi de manera tautológica, el Ethos de una ciudadanía creativa implica el bien común.

Ahora bien, el desarrollo de estas prácticas creativas concretadas en proyectos de índole social precisa de cierta interpretación del obrar creativo humano y salvar ciertos escollos de índole intelectual. El obrar creativo necesita de una comprensión ajustada de lo que es el bien común y esto no es una dificultad que dependa de las buenas intenciones de la gente, sino un problema cognitivo. En efecto, el conocimiento del bien común supone un titánico esfuerzo de comprensión de todo el elenco de necesidades para la prosperidad material, espiritual, costumbres e idiosincrasia de cada comunidad y de cada individuo, virtudes morales y políticas, etc. De otra manera, se incurre en el riesgo de confundir bienes particulares con el bien común y, de esta manera, priorizar el bienestar de ciertas personas y grupos frente a otros.

Este ejercicio intelectual de comprensión del bien común nos devuelve al paradigma de la complejidad y a esa idea del *Ethos* creativo que no solo integra una serie de hábitos, entendidos como actitudes, valores y acciones, sino que considera los productos del *cogito* (modos de pensar).

Desde esta pedagogía se comprende el bien común como aquello que es bueno (promotor de libertad y justo) para cada uno de los ciudadanos que integran el sistema social.

De ahí que sea considerado un producto de la ciudadanía creativa, además de participar en la elaboración de productos más específicos como pueden ser los artefactos, proyectos, acciones, etc. Es decir, un proyecto o artefacto surgido de la ciudadanía creativa precisa promover el bien común.

Sirva este caso para ejemplificar el modo en el que se puede estimular una concepción social de la creatividad que potencie y dinamice su uso cotidiano, de manera que se busque el propio bienestar personal al tiempo que se indaga en el bienestar comunitario.

Hasta aquí se ha perfilado la magnitud e implicaciones de un concepto de creatividad allende la estética. Ahora bien, esta construcción cotidiana de la creatividad no puede obviar, a riesgo de quedar incompleta, las consideraciones realizadas desde el ámbito de la filosofía, pues han sido y son, en buena medida, responsables de nuestras consideraciones acerca del obrar creativo. Tal tarea constituye el cometido del siguiente capítulo.

CAPÍTULO TERCERO

Aportaciones al concepto de creatividad desde la historia de la filosofía y debate actual de la cuestión.

“Nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae”

L. A. Séneca

Como ya se indicara anteriormente en relación a los modelos de competencia, de resiliencia y de desarrollo positivo adolescente, la creatividad es una destreza en alza. La mejora del bienestar personal, social y económico de individuos de una sociedad marcada por los complejos desafíos de un mundo moderno en continuo cambio requiere su estímulo y promoción. Analizada profusamente desde el ámbito de las ciencias de la salud y las ciencias humanas, urge un análisis filosófico al respecto. Para atender a esta necesidad se presenta una revisión filosófica de la creatividad desde las aportaciones realizadas por figuras de primer orden en la historia de la filosofía hasta los debates actuales sobre la cuestión en los campos de la psicología y la filosofía. De esta manera, se pretende esclarecer el concepto “creatividad”, mejorando la comprensión de dicho concepto a través de la revisión de las distintas teorías que se han sucedido a lo largo de la historia y de los autores que las han enunciado.

Partiendo de la antigua Grecia y tomando como meta la década de los años sesenta del siglo pasado, el primer apartado de este capítulo analiza las aportaciones realizadas desde la filosofía en torno al concepto de creatividad allende la experiencia estética. Este corte temporal pone en contexto diferentes interpretaciones de las experiencias y los procesos creativos.

El segundo apartado está dedicado al debate actual de los principales temas de interés filosófico en torno a la creatividad, en buena parte suscitados por los desarrollos de la psicología de la creatividad a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En tercer y último lugar, como una parte distinguida dentro de estos desarrollos actuales, se centra el foco de atención en la concepción grupal, participativa y distribuida de la creatividad, de crucial importancia para la promoción de las capacidades creativas que esta investigación trata de poner en valor para el alumnado del aula de filosofía.

Aportaciones desde la historia de la filosofía

El objeto de las siguientes páginas es la revisión de la aportación realizada por autores que han dedicado parte de su reflexión filosófica a la creatividad o conceptos asociados a ella⁴. Tal selección está limitada, no obstante, a aquellas aportaciones filosóficas relevantes para la comprensión del legado para la construcción de resiliencia y desarrollo positivo de los individuos.

La creatividad en la Antigüedad: el estado de posesión y la involuntariedad como condiciones del acto creativo

La concepción clásica de la creatividad atribuye la inspiración creativa a un advenimiento externo al creador. La creatividad en estos casos suele estar condicionada por la intervención de dioses o musas que despiertan el acto creativo, si bien el artista debe portar el don o capacidad de *salir* fuera de sí (Martínez-Falero, 2006).

La teoría de la creación artística en Grecia está íntimamente vinculada con la idea de “furor” (*enthousiasmos*), término cuya autoría se atribuye a Empédocles en el siglo V a. de C. Dicho furor se asociaba a las artes imitativas como la pintura, la música y la poesía, artes todas ellas secundarias. No obstante, Demócrito también vinculó este furor artístico tanto a la idea de “locura” (*manía*), como a la inspiración divina. No es difícil comprender, por tanto, el significado coloquial actual de la inspiración creativa a partir de su vínculo originario con la locura y con la influencia de los dioses.

Sócrates es el mejor y más fiel representante de la concepción democrítea de la creatividad artística. La idea de Sócrates sobre la existencia de un demonio interior en el

⁴ El desarrollo de este capítulo se basa parcialmente en el contenido de una publicación propia y original (De Leyva, 2019) que se presentó como avance de los resultados de la presente tesis doctoral.

espíritu del artista, que se manifiesta en episodios de posesión o arrobamiento místico queda bien documentada en distintos pasajes de la obra de Platón. Así ocurre por ejemplo en el diálogo *Ion*, en el que Sócrates condiciona el acto creativo a la posesión y contrapone el don creativo a la acción inteligente:

... porque es una cosa leve, alada y sagrada el poeta, y no está en condiciones de poetizar antes de que esté endiosado, demente, y no habite ya más en él la inteligencia. Mientras posea este don, le es imposible al hombre poetizar y profetizar” (Platón, *Diálogos I*, 534b).

Esta falta de inteligencia durante el acto creativo, es piedra de toque de la calidad del poema épico cifrada no tanto en la técnica adquirida como en la experiencia del estado de posesión o endiosamiento. Es solo en estos estados donde la verdadera creación artística tiene lugar.

La ausencia de inteligencia propia del acto creativo pone así de manifiesto la levedad del conocimiento del poeta, que solo conoce las cosas verdaderas cuando es iluminado por un ser superior en esos momentos de inspiración. De este modo se recoge en *La Apología de Sócrates*:

Así pues, también respecto a los poetas me di cuenta, en poco tiempo, de que no hacían por sabiduría lo que hacían, sino por ciertas dotes naturales y en estado de inspiración como los adivinos y los que recitan los oráculos. En efecto, también estos dicen muchas cosas hermosas, pero no saben nada de lo que dicen (Platón, 22bc).

Además, el acto creativo es un acto involuntario, está en nosotros pero no depende de nosotros. Existe un momento embrionario cada vez que acometemos una nueva empresa y que es irracional. Esta idea es desarrollada por Platón en su diálogo *Menón*, concretamente en

el conocido pasaje en el que Sócrates consigue, haciendo uso de su método mayéutico, que un esclavo resuelva un reto geométrico sin haber recibido instrucción alguna previa en este campo. Según esta concepción, aunque la creación depende, obviamente, de un acto voluntario, existe un componente ajeno a la voluntad que afecta a la persona creativa, pero no le pertenece y, por tanto, no puede activarlo a placer. La capacidad del esclavo para resolver el problema planteado requiere de un conocimiento que aflore a su memoria. Platón pone así de manifiesto ese trasfondo oculto, casi oscuro, implicado tras su teoría de la anamnesis.

Estas dos características del poeta (involuntariedad del acto creativo y la ausencia de inteligencia en sus acciones creativas), consecuencia de su función mediadora entre dioses y hombres, quedan asimismo documentadas en el diálogo *Fedro*. En él, atribuye Platón estos actos a una forma específica de locura y posesión, la *locura poética*, “la que procede de las Musas al ocupar un alma tierna y pura” (Platón, 245a) frente a otros tipos de locura como son la mántica, iniciática o amorosa. El carácter irracional de la locura poética no conlleva, empero, un sentido negativo de esta *manía*, ni del conocimiento en ella implicado. Al contrario, “es más hermosa la locura que procede de la divinidad, que la cordura, que tiene su origen en los hombres” (Platón, 244d).

Esta interpretación demoniaca de nuestro comportamiento permanece aún hoy como fuente recurrente de interpretación de nuestro comportamiento no racional y volitivo: “obedecemos, sin saberlo, a fuerzas poderosas, demonios que, como el *daimon* de Sócrates, son entidades espirituales que, al mismo tiempo, nos son interiores y superiores” (Morin, 2005, p. 8). Son estos demonios que poseen el alma humana los que permiten una explicación más correcta de nuestros actos. Es este intersticio el entramado en el que confluyen las luces de un pensamiento racional y consciente y esa “móvil capa del alma en la que se agitan

nuestros demonios, que nos poseen mientras no comprendamos que son nuestras fuentes vivas” (Platón, *Diálogos I*, p. 8).

Sin embargo, a pesar de la trascendencia otorgada a los conocimientos revelados, estas ideas relacionadas con el origen irracional y la falta de control del impulso creativo llevaron finalmente a que la creatividad fuese relegada del discurso filosófico. El mismo Platón considera imperativa la expulsión de los poetas de la ciudad por considerar sus enseñanzas falsas y perniciosas para los ciudadanos (Ávila, 2013).

Agustín de Hipona: de la posesión demoníaca a la inspiración divina

La obra de Agustín de Hipona se encuadra en una tradición que ofrece una interpretación alternativa al acto creativo como *estado de posesión*. Si la tradición griega entendió la creatividad como fruto de un acto de posesión, ya fuera demoníaco o divino, San Agustín descarga este relato de cualquier halo de esoterismo y asocia la creatividad a la *inspiración divina*. Los planteamientos filosóficos de San Agustín seguirán la estela neoplatónica de autores como Cicerón o Virgilio, que conservan con vitalidad la raíz mítica de la explicación del acto creativo, una vez despojado de sus referencias politeístas:

Apolo y las Musas desaparecen y reaparecen entre el Alma del Mundo, la Armonía Cósmica, el Espíritu de la Naturaleza, la Noche o los Ángeles...; pero en cualquier simbolización subsiste la necesidad de recurrir a una instancia que aun no siendo totalmente ajena a la conciencia humana tampoco forma parte enteramente de ella (Argullol, p. 8).

El misticismo que Agustín de Hipona refleja en obras como su autobiográfica *Confesiones* da cuenta del modo en que la inspiración divina y su acercamiento a Dios le

permiten una experiencia privilegiada sobre temas místéricos inaccesibles a través de los canales habituales del conocimiento humano.

Así queda patente, por ejemplo, en el siguiente pasaje sobre el aura que rodea a la verdad:

Para mí el bien está en adherirme a Dios porque, si no permanezco en Él, tampoco podré permanecer en mí. Mas Él permaneciendo en Sí mismo, renueva todas las cosas; y Tú eres mi señor, porque no necesitas de mis bienes (Herrero, 2013, p. 193).

Es desde este acercamiento a Dios desde donde podrá obtener una visión privilegiada sobre temas como la creación o el tiempo (Libro XI) en pasajes que lo sitúan en las cercanías del arrobamiento místico como sugieren sus palabras: “No es con la distracción, sino con la atención como yo camino hacia la palma de la vocación de lo alto, donde oiré la voz de la alabanza y contemplaré la delectación que no pasa” (Herrero, 2013, p. 366). También sobre la Creación: “La abundancia fuera de Dios es penuria. Esto sólo sé: que me va mal lejos de Ti, no solamente fuera de mí, sino aun en mí mismo. Y que toda abundancia mía que no es mi Dios, es indigencia” (Herrero, 2013, pp. 417-418).

Los misterios más profundos evocados, más que revelados, son inspirados así gracias a la experiencia humana de lo divino.

La teoría del genio en las filosofías renacentistas e ilustradas: del estado de posesión creativa a la posesión de un estado creativo

Frente a la idea de la enajenación del acto creativo, ya sea en su versión de *posesión demoniaca* o bajo la fórmula de la *inspiración divina*, cabe otra interpretación que rechaza la trascendencia de este tipo de actos. Se trata de una teoría de la inspiración creativa que hizo fortuna en el Renacimiento bajo la figura del *genio* creativo, concretamente desde mediados

del siglo XVI. En ella, la concreción creativa de lo inefable a través de la mano del artista no es resultado de una posesión externa y esporádica. Por el contrario, se trata de un acto inmanente al propio artista. Lo universal o, si se lo prefiere, lo divino, residen en la propia naturaleza humana, de manera que el individuo no es solo una concreción de la humanidad, sino que porta ese elemento de universalidad, de divinidad, capaz de revelar el verdadero ser de las cosas.

Se abre así la posibilidad a una interpretación secularizada de la inspiración, más sensible a la peculiaridad del artista y, en concreto, a la del poeta. Este posee una capacidad genial para vislumbrar la dimensión universal al tiempo que puede transmitirla de una manera creativa e innovadora al resto de personas, incapaces de esta extraordinaria finura perceptiva por su constrictión a los márgenes del pensamiento racional. La inspiración creativa del genio consistiría, entonces, en la adquisición de un “estado distinto” de conciencia, no necesariamente consciente y en todo caso superracional.

Sin embargo, este proceso de inmanentización de la creatividad no implica necesariamente un rechazo de la *manía*, sino únicamente la referencia a un estado “fuera de sí”. La interpretación de la inspiración creativa que enfatiza las relaciones entre el genio y la locura es enfatizada por Séneca, como se pone de manifiesto en la cita que abre este capítulo.

En ella se populariza la idea original de Aristóteles por la que, por un lado, se recoge el testigo de la tradición griega para la que la inspiración está dominada por fuerzas inescrutables, asociadas a estados de euforia o manía. Por otro, se sitúa ese elemento sobrenatural, ahora naturalizado, de ver y explicar donde la razón parece incapacitada en el ámbito de lo humano, no de todos los hombres, sino de algunos que actúan como dioses. Ambas versiones de la explicación de la inspiración creativa confluyen en la idea de *genio*. Es este el que arroja luz donde el resto es incapaz de ver. Solo el genio poético puede

concretar mediante el don de la palabra ese conocimiento más profundo que habita *más allá* de la conciencia vigilativa-individual, en la etérea esfera de la conciencia universal. Esta es la esfera en la que Schopenhauer situaba al que dio en llamar “poeta oculto” (Argullol, 1984, p. 9), un poeta instalado en unos horizontes de percepción esporádicamente alcanzables para el resto de humanos. Este se encargará de dar forma concreta a lo que, por definición, carece de ella.

Es aquí donde la polémica surgida en torno a racionalidad o irracionalidad de la inspiración del genio puede encontrar una línea de fuga: no cabe una explicación racional que excluya el momento de la inspiración, no aprehensible o reproducible apelando a la mera razón. Tampoco parece admisible una interpretación de la creatividad poética que rechace la participación de la razón en este proceso, pues “la esencia del fenómeno poético se enraíza en regiones que desbordan el ámbito de la racionalidad, mas solo puede germinar y florecer cuando es encauzada por el poeta hacia los dominios de este ámbito” (Argullol, 1984, p. 10).

Kant: recreación y transformación de la realidad a través de la imaginación creativa del genio

Kant es el representante más destacado de la teoría del genio expuesta en el apartado anterior. Esta ocupa un lugar destacado en la teoría y prácticas literarias de la época del prerromanticismo y romanticismo alemán, en clara oposición a las teorías estéticas anteriores basadas en una concepción imitativa del arte. Las consideraciones realizadas por Kant en el parágrafo 49 de la *Crítica del juicio*, dedicado a *las capacidades del espíritu que constituyen el genio*, ofrecen una nueva interpretación acerca de la creatividad en su referencia a la capacidad de la imaginación para transformar y recrear la sensibilidad. Las consecuencias de estas ideas son de un gran calado: autores como Joas (2013) han llegado a afianzar la teoría del conocimiento de Kant en el recurso a una imaginación *creativa*, pues solo dicha

imaginación tiene la capacidad de estructurar la apariencia de las cosas en sí. Y es que, en efecto, la imaginación ocupa un estatuto intermedio entre la percepción sensorial y el conocimiento conceptual. Lejos de reproducir la realidad que percibimos a través de los sentidos e imitar su orden, transforma y recrea dicha realidad, conformando una naturaleza paralela: “La imaginación (como facultad de conocer productiva) es muy poderosa en la creación, por decirlo así, de otra naturaleza, sacada de la materia que la verdadera le da” (Kant, 2001, § 49, p. 270-271).

Tal es el libre juego de la imaginación productiva, que genera intuiciones sin concepto, denominadas *ideas estéticas*, y definidas por Kant como “la representación de la imaginación que incita a pensar mucho, sin que, sin embargo, pueda serle adecuado pensamiento alguno, es decir, concepto alguno, y que, por lo tanto, ningún lenguaje expresa del todo ni puede hacer comprensible” (Kant, 2001, § 49, p. 270). Nos encontramos, por tanto, ante una capacidad (la de la imaginación) capaz de generar ideas estéticas, creadas a partir del parentesco existente entre varios conceptos. La imaginación encuentra así su material de trabajo en el extenso campo de lo inefable.

Esta capacidad creativa está restringida al genio, que si bien no genera conocimiento en un sentido estricto, amplía el horizonte interpretativo de nuestra experiencia a través de la creación de ideas estéticas. En la *Crítica del Juicio*, Kant trata de demostrar el modo en que sus ideas estéticas ayudan a la imaginación a crear intuiciones sin concepto que permiten a la imaginación crear representaciones sobre la experiencia sensorial más completas que las que nos ofrece la propia naturaleza, esto es, que están más allá de los límites de la propia experiencia. Por ello afirma Eljuri (2013) que “mientras que en la experiencia ordinaria el entendimiento le suministra reglas a la imaginación, el genio se caracteriza por una

proporción especial de la imaginación y el entendimiento que le permite a la primera sugerirle reglas al último” (p. 50).

Las consecuencias implicadas en el acto de imaginar son de gran calado en el sistema moral kantiano: la capacidad de recrear sin conceptos, propia del genio, abre las puertas al ámbito de la espontaneidad y la libertad. En concreto, aportan una dimensión moral a la experiencia que, por otro lado, no queda exenta de complicaciones y hasta cierto punto puede ser incluso peligrosa. Tal vez Murdock (2013) no exagere al decir que “Kant celebra la imaginación y también la teme” (p. 27). Y es que, si el imperativo categórico de la moral insta al cumplimiento armonioso de la ley racional universal, trascendental y conceptual, que está más allá de toda representación empírica y en su trascendentalidad no puede ser explicado en otro lenguaje, la imaginación puede cobrar protagonismo en el ámbito de la moralidad, que debería serle totalmente ajeno, expresando lo que por definición no puede ser dicho. De este modo, la imaginación abre una puerta a la explicación de los trascendentales de la razón.

Bergson: el impulso vital. La creatividad como autorrealización que brota de todo ser

La concepción bergsoniana de la creatividad también se hace eco de las teorías renacentistas, ilustradas y románticas del genio. De hecho, su propuesta recupera el origen latino de la palabra “genio”. La raíz “gen”, a partir de la cual se derivan “gignere” e “ingenium”, traducida como “engendrar”, remite a la capacidad que tiene lo real para regenerarse, al acto generativo vinculado a todo lo corporal. Por tanto, el genio no refiere para los latinos tanto a una serie de capacidades intelectuales especiales como a la fuerza vital que atesora todo lo vivo (Romero, 1995).

Partiendo de esta tradición, Bergson entiende la creatividad como manifestación fundamental del impulso vital: “la vida es siempre creación, imprevisibilidad y, al mismo

tiempo, conservación integral y automática de todo el pasado” (Abbagnano, 1964, pp. 327-328). Es este un impulso compartido tanto por los individuos como por la naturaleza en su conjunto. En este sentido, para Bergson, todo ser “encuentra en la creatividad la culminación de la autorrealización” (Churba, 2009).

Ahora bien, es condición *sine qua non* de los individuos el tener que elegir entre las múltiples opciones que se presentan ante nosotros como posibles formas de ser. La irrefrenable creatividad debe ser limitada por las personas en el acto de la elección. Esto no ocurre, empero, con la vida de la naturaleza que conserva todas las opciones a modo de distintas especies. Son estas, así, ramificaciones de este impulso vital que crea sin un plan preconcebido o mecánica alguna, lo cual hace que algunas líneas de desarrollo acaben en vía muerta. Otras ramificaciones, sin embargo, a pesar de surgir en esta misma falta de previsión sí acabarán generando nuevas especies. La vida en la naturaleza y la vida de los individuos son para Bergson incompatibles con cualquier visión finalista.

Obsérvese cómo esta interpretación de la creatividad, entendida como recreación de la realidad y consecuencia de un exceso de una fuerza vital está actualmente muy presente en nuestra comprensión común y cotidiana del concepto.

Dewey y Poincaré: los orígenes de una teoría de la creatividad basada en los procesos específicos del pensamiento creativo

Las teorías de Dewey y Poincaré en torno a la creatividad constituyen una primera línea de demarcación respecto al paradigma del genio creativo. Frente a una explicación del acto creativo a partir de las características congénitas de ciertas personas, estos autores apostarán por la existencia de ciertos procesos específicos de pensamiento como clave explicativa de dichos actos (Huidobro, 2004).

John Dewey: la solución creativa de problemas

Dewey fue un filósofo pragmatista: su rechazo del idealismo y de una razón solipsista independiente de la naturaleza le confieren un peso específico dentro de esta escuela filosófica. Sin embargo, su propuesta aporta una nueva orientación al pragmatismo americano debido a la reinterpretación del concepto de instrumentalidad de la razón, que abandona la posición de subordinación del conocimiento a la acción, tan característica de esta tradición. Para Dewey, el hombre y el mundo conforman una unidad, de tal manera que “no existe ninguna actividad humana de carácter finalista ni tampoco meramente procedimental. Toda actividad humana implica una relación de medios a fin y de fin a medios, ninguna de ellas es exclusivamente final y consumadora y ninguna es exclusivamente instrumental o productiva” (Abbagnano, 1964, p. 375). El rechazo de todo finalismo de la naturaleza con tintes antropocéntricos es un lugar común en la obra de Dewey: no existe un mundo creado para la satisfacción de los deseos de las personas. Al contrario, todo fin es un medio y todo medio es, al mismo tiempo, un fin para otra cosa.

Esta negación del idealismo incide en su teoría de la experiencia hasta el punto de considerar que la vida humana puede ser explicada en términos de acción, investigación o arte. Persuadido por la idea de que toda acción humana consiste en una interacción entre el organismo y el medio, considera que todo el resultado de la acción humana es la transformación del material existente previo. Este hacer y rehacer en el que consiste la acción de las personas confiere un carácter eminentemente práctico a toda la condición humana, haciendo del hombre un “experimentador *natural*” (Di Gregori, 2013).

Tal posición, aplicada al concepto de valoración, tiene consecuencias importantes sobre su teoría del arte. Tal y como propone Dewey, los valores son cualidades apreciativas inmediatas, por lo que no cabe comparación entre ellos, al menos, si se toman en su

originalidad. Es solo en virtud de la ciencia crítica y reflexiva que anteponemos unos a otros en una escala de gradación. Esta economía axiológica, fruto de nuestra capacidad crítica, está presente también en el arte, en concreto, en la distinción tradicional entre “artes bellas” y “artes útiles”. Las primeras se asocian a la creación de valores estéticos y aglutina todas las actividades destinadas a la elaboración de objetos estéticos y producidos con una voluntad exclusivamente expresiva, mientras que las segundas se relacionan con el disfrute de esos valores estéticos, siendo también conocidas como “artes placenteras”. Existe el consenso, más o menos generalizado en el mundo moderno, de que la creación de valores estéticos -y, por tanto, las artes bellas- es una actividad de mayor dignidad que el simple disfrute de estos, como ocurre en las artes placenteras.

Pues bien, esta distinción es filtrada por el poderoso tamiz pragmatista de Dewey, quien elimina toda gradación por la indivisibilidad de medios y fines: la creación de significados estéticos requiere la puesta en práctica de los medios que requieren, a su vez, la apreciación de esos fines estéticos. De este modo, las artes bellas serán, al mismo tiempo, artes útiles. Por su parte, las artes útiles son también bellas por cuanto contribuyen a enriquecer el sentido de la vida humana, de manera que “un objeto genuinamente estético no es exclusivamente consumativo, sino que es también causalmente productivo” (Abbagnano, 1964, p. 376). El arte bello es, por tanto, el verdadero arte útil.

Por otra parte, la naturaleza eminentemente práctica y experimentadora que Dewey confiere al ser humano le embarca en un proceso habitual de toma de decisiones acerca de aquello que debe hacer y los medios más adecuados para cada acción. Su acción será un continuo proceso de resolución de problemas, siendo esta problematicidad del obrar humano la que lleva a Dewey a elaborar una teoría de la acción humana. En ella, acomete un análisis

de cinco fases o niveles lógicos para la resolución de un problema, en lo que él denomina “fases o aspectos del pensamiento reflexivo”:

- a. *Sugerencias*. Sucede cuando nuestra mente llega a una dificultad o problema. En estos casos, “la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución” (Dewey, 2007, p. 117).
- b. *Intelectualización del problema*. Consiste en la delimitación, localización y definición del mismo o, lo que es lo mismo, plantear la pregunta de un problema experimentado. Es preciso destacar el hecho de que Dewey considera estos problemas sólo en la medida en que son experimentados, remitiendo así la creatividad al ámbito de la vida cotidiana.
- c. Elaboración de una *hipótesis* o sugerencia que permita iniciar y guiar la observación.
- d. *Razonamiento* o planteamiento o desarrollo lógico del planteamiento propuesto o posibles soluciones.
- e. *Comprobación de la hipótesis* o aceptación de la solución propuesta, ulteriores soluciones y procedimientos experimentales.

Dewey pondrá el acento dentro de estas fases en las soluciones novedosas propuestas.

Nótese la proximidad de esta concepción práctica del pensamiento reflexivo con la idea de la creatividad diaria (Richards, 2007), enunciada en el primer capítulo.

Poincaré: cuatro fases del proceso creativo

Tan solo tres años después Henri Poincaré propondrá un modelo similar al de Dewey (Poincaré, 1963) con la particularidad de centrar el interés en el valor de la intuición a la hora de proponer soluciones creativas a situaciones problemáticas. Para enunciar esta teoría, Poincaré se basará en su propio testimonio. Si bien la investigación posterior ha demostrado

la escasa fiabilidad de los análisis introspectivos (Huidobro, 2004, p. 3), la propuesta de este autor goza de relevancia filosófica por constituir la antesala, junto a la teoría de la solución creativa de los problemas de Dewey, de un nuevo paradigma explicativo de la creatividad basado en la existencia de “procesos específicos del pensamiento”, tal y como se ha indicado anteriormente. Para Poincaré las hipótesis científicas, al igual que ocurre con los postulados en matemáticas, son generalizaciones de alguna experiencia particular que, tras un proceso de superposición de fenómenos observables semejantes, son recreados bajo una codificación distinta (el espacio matemático o el científico en general). De esta manera, Poincaré concluyó que los postulados geométricos e hipótesis científicas tienen un carácter convencional. Esta posición niega, por tanto, que los postulados e hipótesis presentes en las matemáticas y en las ciencias sean juicios sintéticos *a priori* o hechos experimentales. Se trata, más bien, de construcciones que requieren de grandes dosis de *intuición*. Ahora bien, es preciso advertir que no se trata de creaciones en sentido estricto, pues toman como referencia hechos de la realidad. Más bien se trata de un ejercicio intuitivo de traducción del lenguaje de la experiencia a un lenguaje más cómodo y aprehensible para los humanos. En torno a esta cuestión, Poincaré disputará la posición de Le Roy, quien defiende la creación del hecho científico, asignando un valor *meramente* teórico y convencional a las leyes científicas. El científico será creador del lenguaje, pero no del hecho primitivo. La objetividad de las leyes científicas y matemáticas procede no tanto de su mera convencionalidad sino de, aun siendo creativamente elaboradas por la imaginación humana en un lenguaje apropiado, una realidad común a todos los seres humanos.

A partir de aquí, este matemático y filósofo de la ciencia recurre a un proceso sistemático de auto-observación para explicar cómo se producen los procesos creativos. Propone la existencia de cuatro etapas creativas, a saber: preparación, incubación, iluminación y verificación (Poincaré, 1963):

- a. *Preparación*: en esta primera etapa del proceso creativo se define el reto a resolver y se hace acopio de la información disponible para resolverlo.
- b. *Incubación*: en esta fase se analizan los datos y se busca una solución viable al problema. Este paso de aplicación de los problemas no surge inmediatamente, sino que requiere de un largo proceso de maduración en el que las ideas se van reestructurando y reconfigurando en la búsqueda de nuevas soluciones al problema.
- c. *Iluminación*: es la fase en la que se encuentra la solución al problema planteado. No obstante, la iluminación no puede centrarse en la solución creativa sin más, pues también debe confluír la capacidad de innovación para convertir esa propuesta original en un producto útil que dé solución a un problema que no la tenía.
- d. *Verificación*: en esta última etapa se trata de hacer todas las revisiones oportunas, que bien pudiera ser la retroalimentación de terceros que deben testar el producto que da solución creativa a los problemas.

Es destacable la importancia que otorga Poincaré a los procesos mentales inconscientes, en este caso presentes en la fase de incubación y la iluminación, para la aparición de procesos creativos. Uno de los debates actuales más controvertidos en torno a la creatividad se disputa en torno a la necesidad de los procesos mentales inconscientes para la generación de los actos creativos y la producción de obras artísticas (Gaut, 2010). De su aceptación o su rechazo dependerá la necesidad del momento de incubación. Muchos son los autores que reniegan de un origen misterioso de la creatividad, propio de esos seres extraordinarios que son los genios.

Nietzsche: la inspiración dionisiaca como expresión de la voluntad de vida

La teoría nietzscheana de la creatividad supone una mirada retrospectiva a la antigua idea griega de la inspiración divina o demoniaca del acto creativo. Nietzsche retoma la idea

de la involuntariedad del acto creativo en dos obras que marcan el alfa y el omega de su teoría del arte: *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música* y, de una manera más decisiva, el *Ecce Homo*.

Las consideraciones que un joven Nietzsche plasma en su obra iniciática *El nacimiento de la tragedia*, suponen un compendio de todas las consideraciones románticas y postrománticas. En ella destaca el carácter dionisiaco de la creación artística, fundamentalmente asociado a la música por su ausencia de formas. En su vinculación con esta divinidad se relaciona la creación artística con la celebración y con la ebriedad. Pero junto a este impulso dionisiaco de la expresión artística, Nietzsche sugiere otro apolíneo, vinculado a las artes plásticas, que nos transporta a todo un horizonte simbólico de proporción, belleza, sueño, armonía y formas. Solo bajo la convivencia dialéctica de los impulsos apolíneo y dionisiaco pudo el pueblo griego soportar lo terrible de la existencia.

En escritos posteriores, Nietzsche subraya la influencia dionisiaca en el mundo del arte. El arte queda, de este modo, condicionado por el sentimiento de fuerza y plenitud (Abbagnano, 1964, p. 273). La embriaguez potencia esta voluntad de vida y marca el camino hacia la perfección del ser y hacia la plenitud.

El antiguo protagonismo del espíritu apolíneo es rebajado en obras como la *Voluntad de poder*, o la *Genealogía de la moral*, pasando de ser el agente de ciertos estados bellos y diferenciados del mundo a asumir un papel más dependiente de las manifestaciones dionisiacas.

Ahora bien, será en su última etapa de producción literaria, previa a su colapso mental, donde Nietzsche muestre con mayor vehemencia el influjo del espíritu dionisiaco

bajo la reformulada teoría griega de la *manía* como forma superior e involuntaria de conocimiento, focalizada ya en la figura de Dionisos.

Ecce Homo (Nietzsche, 1998) narra, en clave autobiográfica el proceso maníaco descrito en las antiguas teorías griegas de la creatividad. La posesión creativa es protagonizada en esta obra por el propio Zarathustra. Nietzsche narra cómo este estado de posesión demoníaca le lleva a tres trances de inspiración literaria en los que culmina su obra *Así habló Zarathustra*: “Diez días bastaron; en ningún caso, ni en el primero ni en el tercero y último, he empleado más tiempo”⁵ (p. 109). De sus experiencias creativas extrae el filósofo de Rocken el siguiente testimonio acerca de la naturaleza de la inspiración:

¿Tiene alguien, a finales del siglo XIX, un concepto claro de lo que los poetas de épocas poderosas denominaron inspiración? [...] Resultaría difícil rechazar de hecho la idea de ser mera encarnación, mero instrumento sonoro, mero *medium* de fuerzas poderosísimas. El concepto de revelación, en el sentido de que de repente, con indecible seguridad y finura, se deja *ver*, se deja oír algo, algo que lo conmueve y trastorna a uno en lo más hondo, describe sencillamente la realidad de los hechos [...] Un éxtasis cuya enorme tensión se desata a veces en un torrente de lágrimas, un éxtasis en el cual unas veces el paso se precipita involuntariamente y otras se torna lento; un completo estar-fuera-de-sí, con la clarísima consciencia de un sinnúmero de delicados temblores y estremecimientos que llegan hasta los dedos de los pies” (Nietzsche, 1998, p.107-108).

⁵ Para una correcta comprensión de este pasaje son muy oportunas las anotaciones de Andrés Sánchez Pascual (Nietzsche, 1998) según las cuales, aunque finalmente la obra contuvo cuatro partes, en el momento de estas revelaciones autobiográficas de Nietzsche, solo habían sido publicadas tres.

Freud: la patología del genio y la creación artística como forma de sublimación

Freud recupera, al igual que Nietzsche, las antiguas teorías de la Grecia clásica, aportando una nueva luz sobre ellas. La inspiración o furor, la idea del *daimon* como fuerza externa y ajena a nuestra voluntad, es ahora presentada por Freud bajo la figura del *inconsciente*. Del mismo modo, vuelve a cobrar valor el tema de la *fantasía*.

El enfoque psicodinámico freudiano de la creatividad tiene un alcance digno de mención. Tanto es así que constituye, para Sternberg y Lubart (2004, p. 6), el estudio más completo realizado sobre la creatividad a lo largo del siglo XX. Según la teoría psicoanalítica de la creatividad, el proceso de desplazamiento de la libido es el punto de partida de cualquier actividad creativa. La creatividad aflora a partir de la tensión entre la realidad consciente y los impulsos inconscientes, fruto de la represión de las pulsiones sexuales reprimidas para garantizar el bien público en detrimento de sus instintos más básicos. En el proceso de integración de la cultura operará un desplazamiento de las condiciones de satisfacción del deseo, lo que se conoce como *sublimación* libidinal, de manera que dicha satisfacción se localiza en objetos cuyo ejercicio y consumo hacen mejorar nuestro estado cultural, como el arte o la ciencia (Freud, 1992). De esta manera, la pulsión es sustituida por un nuevo fin que elimina el contenido sexual, cambiándolo por otro mejor valorado en términos morales. Esta sublimación de los impulsos sexuales reprimidos será el motor de producción de elementos culturales.

Para desarrollar este origen sexual de la creatividad, Freud recurre a su teoría energético-pulsional (Paraíso, 1994). La creación artística requiere de la energía erótica inicial, un instinto de vida que tiende a la conservación de esta y a la unión integradora. Este instinto creador constituye la fuerza motriz necesaria para el primer impulso hacia la creatividad artística. Para completar el proceso de creación artística, el impulso de Eros debe

ir acompañado de un acto de sublimación, por el cual el deseo sexual es frustrado por la realidad, modelando el deseo hacia la creación artística. Haciendo uso de la terminología psicoanalítica, podría decirse que la frustración sublima el deseo sexual en creatividad.

María Zambrano y la razón poética

La figura de María Zambrano constituye una referencia filosófica de primer orden por sus reflexiones en torno a la creatividad y por su ejemplo de vida resiliente desde el exilio. Como ha documentado Lara (2020) la soledad y el abandono recrearon en Zambrano las condiciones idóneas para el autoconocimiento y el descubrimiento de la propia patria.

El pensamiento de Zambrano recupera, una vez más, el influjo de las antiguas concepciones de la creatividad artística. En su obra *Filosofía y Poética* vuelven a aparecer las figuras clásicas de la enajenación creativa: el estado fisiológico de la ebriedad y la figura de Dionisos quedan férreamente ancladas a la creación poética. La palabra es, para Zambrano, “puesta al servicio de la embriaguez” (Zambrano, 1996, p. 33). El artista es poseído por un conocimiento que le desborda, un saber que, a diferencia del conocimiento deficitario del filósofo, que siempre desea más, le abrumba y le colma. En este estado de saturación, el poeta siente la necesidad de aliviar este exceso y lo canaliza a través de la palabra, pero siendo una palabra que expresa lo desconocido, se vuelve ella misma una palabra desconocida. El poeta no sabe, por tanto, lo que dice, pues lo que dice supera con creces el entendimiento racional humano.

Este conocimiento suprarracional adquiere tintes morales (Jambrina, 1998, p. 28), pues el poeta, que no pretende ni invoca a una dimensión del conocimiento que le ha sido sobrevenida, se ve en la necesidad de *donar* su palabra a la humanidad. De esta manera, el poeta ya no vive para sí, sino para expresar con palabras ese torrente de conocimientos que

trascienden lo racional y que le desbordan. El poeta se convierte, de este modo y sin pretenderlo, en un *mártir*.

Este compromiso creativo y moral de la palabra donada, vuelve a aparecer en "El horizonte y la destrucción" (Zambrano, 1975), si bien ahora la distancia entre el saber poético y filosófico se acorta:

Si hubiera de elegirse una entre todas las acciones propias del filosofar, del pensamiento en su máxima pureza y universalidad, sería sin duda la de la destrucción. Una destrucción que solamente el pensamiento en su pureza puede operar. Y por ello es paradójicamente una acción poética; que la destrucción sea al par y en un acto único creadora, es la antinomia que se nos muestra (p. 48).

Zambrano advierte sobre esa necesaria creatividad destructora o destrucción creativa del pensamiento que abre a las personas al horizonte de saberes susceptibles de ser recreados a través de la palabra. Es la palabra la herramienta de la que se dota la filosofía para destruir todo cierre de sentido. Frente a toda propuesta con visos totalitarios, la razón articula nuevos discursos en respuesta a sus anteriores recreaciones. Es una aspiración a la que el ser humano no puede ni debe renunciar, incluso cuando los relatos de nuestra civilización puedan sugerir lo contrario: "¿sucede quizá que se encuentre en vías de desaparición el horizonte? Sería la última de las miserias para este hombre occidental" (Zambrano, 1975, p. 49).

Es así como el razonar hace uso de la palabra para dar forma a la imaginación y concreta formas de estar en el mundo, una palabra-pensamiento que es fuente de humanización: "la palabra indispensable que opera sobre la realidad que circunda al hombre, la más que humana, humanizadora palabra-pensamiento, pues" (Zambrano, 1975, p. 48).

Fromm: síndrome de crecimiento vs síndrome de decadencia

Erich Fromm es considerado uno de los padres de la *escuela humanista*, para muchos la antesala de la psicología positiva actual (Marina, 2013), siendo uno de los principales baluartes de esta escuela.

Como buen humanista, una de las preocupaciones intelectuales principales de Fromm fue la relación de la creatividad con la salud y la autorrealización, incluyendo estas el amor a la vida y a la libertad, así como sus antagonismos (Rosete, 1990).

En sus obras *La vida auténtica* (Fromm, 2007) y *El miedo a la libertad* (Fromm, 1987) el autor denuncia el proceso de cosificación al que asiste el ciudadano de las sociedades occidentales, objetivado en la vorágine de atenciones y relaciones con el mundo exterior que le han llevado a desatender su existir auténtico. La excesiva atención a la vida material, con epicentro en un desmesurado afán de posesión, lleva a las personas a tal situación. Ciertamente esa pérdida de autenticidad es fruto de la natural sociabilidad: el ser humano requiere de los demás para poder desarrollarse. Es su carácter relacional el que le confiere la conciencia de la otredad y, por tanto, la de su identidad. El problema surge cuando el deseo de pertenencia del individuo a la sociedad le lleva a una progresiva adaptación a las normas que la sociedad requiere para su funcionamiento. El sometimiento a estas normas y su acrítico cumplimiento le llevará una progresiva limitación de su libertad.

Sin embargo, cabe una reversión de este proceso y la recuperación de su *vida auténtica* o, lo que es igual, la dignificación de su esencia mediante la recuperación de su verdadero ser basado en la “reconciliación entre la libertad y la existencia” (Colín, 2009, p. 317).

La autenticidad humana pasa, por tanto, por el conocimiento de su naturaleza primigenia, en la confluencia de las dimensiones de la libertad, el amor y la razón.

La tendencia hacia la vida auténtica o inauténtica vendrá marcada por dos conceptos: el *síndrome de crecimiento* y el *síndrome de decadencia*.

El primero de los síndromes tiende hacia niveles de progresión, asociándose esta tendencia con la biofilia (amor a la vida), el amor a la naturaleza y la independencia y libertad. Es aquí donde la creatividad cobra una importancia capital en su asociación con el síndrome de crecimiento y en oposición al síndrome de decadencia y donde una de las más célebres citas de Fromm adquiere todo su sentido: “la creatividad requiere el coraje de abandonar las certezas”. Las certezas del tiempo de Fromm, según este, surgen de los consensos generados en el seno de una vida inauténtica (Colín, 2009): la conversión del ser humano en autómatas como fruto de una identidad ilusoria, generada en el contexto de una sociedad del consumo que lleva, a la postre, a identificar ese concepto de identidad con el de igualdad.

Por contra, el síndrome de crecimiento que conduce a la vida auténtica supone la reapropiación de la capacidad creadora humana: recrear nuevas realidades ilusorias, formas de conocer y de conocerse, de ser y de estar en el mundo... Nótese que todas estas capacidades remiten el discurso al ámbito de la libertad. La actualización de la capacidad creativa libera al ser humano de la vida inauténtica: “la actividad espontánea no será más que la libre actividad del yo y esto implica el ejercicio de la propia y libre voluntad” (Colín, 2009, p. 320). Se trata, por tanto, de una libertad holística o integral, por cuanto el impulso creativo aflora en el ámbito emocional, pero también en la esfera intelectual y sensible.

Sin embargo, su defensa y reivindicación de la creatividad y la libertad humanas no quedan en un simple recurso apologético. Fromm apuntala, a través de la recomendación de

ciertas actividades, el camino para el desarrollo este síndrome de crecimiento. De esta manera, el ejercicio de la libertad y de la creatividad pueden convertirse en realidades tangibles.

La primera de las actividades consiste en *aprender a ver*, que no es otra cosa que “tomar conciencia de la realidad interior y exterior de uno mismo” (Colín, 2009, p. 320). A esta le sucede la *capacidad de asombro*, tan propia de los niños y que fuera ampliamente desarrollada en la obra de Jaspers (1981). En tercer lugar señala la *capacidad de concentración*, la búsqueda de la atención plena y huida del estado “multitarea” que caracteriza la actividad del hombre occidental, cada vez más sometido a toda una miríada de estímulos que le llevan a desenfocar sus objetivos. Sucede a estas *el sentido del yo* o *el sentido de la identidad*, entendido como una identidad antitética respecto al que opera en un modo de vida inauténtica. Finaliza la propuesta de actividades con la *capacidad de aceptar el conflicto*.

Parece pues, que el ejercicio de una vida auténtica, promovida por el impulso creativo hacia la libertad no es un hecho dado, sino una conquista y no es otra cosa que la humanización de los hombres y mujeres.

Matthew Lipman: la comunidad de investigación como producto del pensamiento creativo

Para Lipman, al igual que para otros muchos filósofos, el pensamiento creativo surge de la capacidad de asombrarse por las cosas del mundo, de la naturaleza y, concretamente, de la naturaleza humana. Solo en referencia al contexto, puede comprenderse el pensamiento creativo, definido por Lipman (1998) como “aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotrascendental, y sensible a criterios” (Lipman, 1998, p. 265).

Para entender el significado de la dimensión creativa en el pensamiento de Lipman es preciso considerarlo en relación con los otros dos pilares del programa Filosofía para Niños: el pensamiento cuidadoso y el pensamiento crítico (Lipman, 2016).

Según Lipman existe una estrecha relación entre las distintas dimensiones del pensar. Si una persona manifiesta un cuidado especial hacia el medioambiente y su entorno social, esta preocupación redundará en una mejor percepción de la realidad circundante y, a la postre, a nuevas configuraciones de la realidad y nuevas posibilidades combinatorias en estas relaciones.

Por su parte, el pensamiento crítico pone en tela de juicio las creencias más asentadas de las personas y es en esta duda donde la creatividad encuentra su campo de trabajo, entrando en un círculo sin fin. Son las situaciones problemáticas las que activan la capacidad creativa en un afán de búsqueda de nuevas perspectivas o enfoques para su resolución. A partir de este proceder creativo se adquieren nuevos criterios que encuadran el juicio crítico. Es notorio cómo el juicio crítico vira a un juicio creativo y viceversa, lo que supone, en cierto modo, un giro de un juicio a su inverso sin previo aviso:

...el paso de lo crítico a lo creativo es el paso de lo diestro a lo artístico, desde una situación en la que los fines controlan el desarrollo y uso de los medios hacia otra en la que los fines y los medios desaparecen, se agitan conjuntamente, interactúan unos con otros y luego se retiran (Lipman, 1998, p. 133).

Aquí mora el germen de toda actividad indagadora. En la comunidad de investigación filosófica o deliberativa se concentran todas las condiciones que evocan el pensamiento creativo, crítico y cuidadoso.

Temas de interés filosófico en el debate actual sobre la creatividad

El interés de la filosofía por la creatividad, tan presente en las épocas Romanticismo y Postromanticismo, se mitiga de manera considerable hasta la segunda mitad del siglo XX. A partir de este momento experimenta un proceso de revitalización, entre otros factores, por los avances realizados en el campo de la psicología de la creatividad.

Desde esta disciplina se ha desarrollado, además, una importante labor en el ámbito de la filosofía de la creatividad, cuyo papel se había limitado hasta ese momento a hacer consideraciones sobre el mundo del arte. Supone, por tanto, la literatura psicológica de la creatividad un buen revulsivo para esta disciplina, abordando asuntos controvertidos y de gran calado filosófico. Lo son, por citar alguno, la naturaleza virtuosa de la creatividad, la relación de la creatividad con la tradición o su racionalidad. Además, plantea nuevos retos filosóficos como ocurre, por ejemplo, con la emergencia de la teoría darwiniana, avances todos ellos que condicionan el saber filosófico sobre la creatividad y hacen pertinente una reconsideración de su definición.

Las investigaciones de Gaut (2010) sobre esta cuestión constituyen la referencia desde la que se plantearán cuatro cuestiones principales de gran interés filosófico suscitadas a partir de las investigaciones de la psicología además de otras tantas debatidas desde el ámbito estrictamente filosófico.

La creatividad como virtud

Uno de los debates más candentes se cuestiona si la creatividad puede ser considerada una virtud. Las recientes evidencias arrojadas por la psicología permiten concluir a autores como Gregory Feist (1999) que las personas creativas acopian una serie de características (apertura a nuevas experiencias no convencionales, autoaceptación...) de las que algunas

podríamos reconocer como virtudes, si bien otras son vicios, tales como la hostilidad o la dominancia. El saldo final arrojado no permitiría asociar la creatividad con la virtud.

No obstante, otras indagaciones en el campo de la psicología refrendan esta asociación entre creatividad y virtud. En esta línea, las investigaciones de Theresa Amabile (1996), inciden en la idea de que la motivación intrínseca sobre algún tema potencia la creatividad, si bien no se puede inferir, a partir de esta correlación empírica, que la creatividad sea una virtud, pues supone un salto desde el discurso sobre los hechos a un discurso filosófico. No obstante, esta aportación desde el ámbito de la psicología puede ser un interesante objeto de consideración filosófica.

La racionalidad de la creatividad

Otro de los avances de la psicología de la creatividad que ha suscitado un gran interés filosófico tiene que ver con los recientes estudios que vinculan la actividad racional de las personas con la generación de procesos creativos.

Como se ha evidenciado anteriormente, existe una larga tradición que vincula la creatividad con la irracionalidad y la locura. Esta teoría de la tradición griega llega hasta nuestros días de la mano del psicoanálisis y su reformulación a través del concepto de “subconsciente”. Sin embargo, teóricos como Elster defienden la creatividad artística como maximización del valor artístico sujeto a constricciones y, por lo tanto, sujeto a un cálculo racional (Gaut, 2010). La propuesta maximalista de este autor tiene que hacer frente, no obstante, a dos importantes objeciones:

- a) No todo acto creativo pretende maximizar el valor artístico ni romper las restricciones a la creatividad. Para Levinson, existen actos creativos que carecen de tal intención y

se ajustan a las limitaciones establecidas por un sistema, sea una institución artística o cualquier otra.

- b) Estudios recientes han demostrado una vinculación, no meramente correlacional, entre ciertas formas de irracionalidad que promueven la creación artística. En esta línea, las investigaciones de Eisenk, Feist y Simonton documentan la vinculación de ciertos grados de psicoticismo y trastorno bipolar favorecen la presencia de procesos creativos. La generación de pensamientos excesivamente incluyentes por parte de los individuos psicóticos genera conceptos sobregeneralizados que pueden contener un gran potencial creativo.

Como puede apreciarse, estos argumentos suponen un importante desafío para los defensores de la racionalidad del acto creativo.

Las relaciones de la tradición con la creatividad

Resulta recurrente contraponer la creatividad con todo aquello que tiene que ver con la tradición. Sin embargo, algunos filósofos de la creatividad han defendido la presencia de la tradición en todo proceso creativo (Gaut, 2010). Según estos autores, toda innovación presente en los procesos creativos lo es con respecto de una tradición cultural y, por tanto, depende de ese contexto social. Como habrá ocasión de comprobar en el próximo apartado, estas afirmaciones son coherentes con la teoría de la creatividad más influyente desarrollada desde el ámbito de la psicología: el enfoque sociocultural. Según esta teoría, solo desde los marcos interpretativos de la propia tradición es posible definir lo que será considerado como innovación en ese sistema. Serán los juicios de los expertos del campo en el que se considere el acto creativo los que establecerán el margen de creatividad a partir de los estándares que históricamente han condicionado esa actividad.

La teoría darwiniana de la creatividad

Uno de los desarrollos más novedosos en el ámbito de la psicología de la creatividad se encuentra en la actual teoría darwiniana de la creatividad, que explica el proceso creativo en el marco de la selección natural.

Esta teoría ha sido enunciada por Simonton y Campell y sostiene que en todo proceso creativo existe una etapa “ciega” de exploración de nuevas ideas, a la que sucede otra fase más selectiva en la que se eligen las ideas que pueden resultar más exitosas para una propuesta mejor definida (Gaut, 2010).

Las discusiones filosóficas de mayor interés se concentran en la comprensión de esta fase ciega de la búsqueda. Por un lado, se ha cuestionado el grado de imprevisión de esta fase en su aplicación dentro del ámbito artístico en virtud del grado de éxito obtenido. Los bocetos planteados por el artista ya presentan una criba creativa en la que se eligen unas ideas y se descartan otras. Como puede apreciarse, el riesgo presente en una interpretación muy limitada de la “ceguera” es la negación de esta, es decir, la aceptación de un *telos* al que tiende el proceso creativo. En esta interpretación, cuanto más extrema sea la consideración de la idea creativa preconcebida, más nos aleja del aspecto novedoso o libre implícito en el propio concepto “creatividad”. Por otra parte, una interpretación del proceso creativo muy fiel a la total falta de previsión del acto generativo convierte dicho acto creativo en algo totalmente aleatorio, fruto de un mero descubrimiento.

La reflexión filosófica tiene aquí un importante trabajo que realizar. Aclarar las posibles ambigüedades surgidas en torno a la noción de “ceguera” resulta crucial para que la teoría darwiniana sea una potente herramienta explicativa de la creatividad. De otra manera, corre el riesgo de caer en los extremos de los que pretende apartarse, a saber, de un planteamiento tautológico y del apriorismo de las posiciones teleológicas.

La definición de creatividad

La originalidad y el valor son dos características generalmente aceptadas en la definición de creatividad. La demanda de valor restringe la condición de originalidad evitando la aceptación novedades anodinas. Además, la condición de originalidad se ha tratado de acotar asociándola a otras características como la sorpresa o distinguiendo, entre creatividad histórica y creatividad psicológica. Estas aportaciones se unen a la demanda de valor para asegurar significatividad de la originalidad.

Además de estas dos características, Lipman (2016) establece los siguientes criterios de los actos creativos:

- a) Productividad: todo pensamiento creativo debe producir efectos exitosos en las situaciones problemáticas.
- b) Imaginación: pensar la posibilidad de otras situaciones posibles ante ciertos estados de cosas.
- c) Independencia: entendida como la capacidad de las personas creativas de pensar por sí mismas con independencia de la opinión mayoritaria.
- d) Experimentación o capacidad de guiarse por hipótesis más que por reglas. Solo habitando otros espacios posibles se pueden crear nuevas realidades.
- e) Holismo: en la construcción creativa de nuevas realidades, el pensamiento creativo siempre tiene la totalidad como referente. La significación de cada entidad creada siempre se considera en su relación con el todo.
- f) Expresión: en el pensamiento creativo se aúnan la expresión de las percepciones de la persona con la entidad misma percibida. La expresión creativa de la persona no puede ser totalmente ajena de la realidad captada y ella misma expresa su ser, so pena de su captación.

- g) Autotrascendencia: el pensamiento creativo se caracteriza por ir más allá de lo ya conocido o ya pensado.
- h) Sorpresa: es consecuencia de otra de las características del pensamiento creativo, a saber, su originalidad. La novedad y frescura de lo original generan sorpresa en los actos y pensamientos creativos.
- i) Generatividad: el pensamiento creativo de un interlocutor, bajo ciertas condiciones, puede promover la creatividad de su audiencia, si bien debe dejar un rastro para poder ser fuente de las condiciones para la generación de nuevos actos creativos.
- j) Mayéutica: las personas creativas ayudan a las personas a lograr lo mejor de sí a través de la promoción de acciones o pensamientos adecuados a este fin.
- k) Inventiva: la capacidad de inventar soluciones alternativas para los problemas es considerada una condición necesaria, pero no suficiente por cuanto la simple capacidad inventiva no implica, por sí misma, creatividad. Se requerirá la comparecencia de otros factores para que un proceder inventivo sea, a la vez, creativo.

No obstante, a pesar de los esfuerzos de Lipman por concretar el significado y alcance de la creatividad, existen ciertas dificultades en torno a su definición que son objeto de consideración filosófica.

La primera tiene que ver con la inclusión de condiciones morales en la definición del término. Así, por ejemplo, la construcción de artefactos para la tortura o el diseño de un plan para acometer un acto terrorista pueden ser actuaciones novedosas y originales, además de tener un gran valor o importancia. Ante la posibilidad de ciertos actos novedosos y originales de ser, a su vez malévolos, autores como Novitz han negado la creatividad de dichos actos, achacando cierto “ingenio malévolo” a estos actos, pero sin llegar a ser creativos. Sin embargo, Cropley y otros teóricos aceptan la creatividad de estas actuaciones desde las bases

de una explicación funcional de la creatividad, por ser original y eficaz para promover los propósitos de su agente (Gaut, 2010). Cabría objetar a esta argumentación funcionalista, que un acto puede ser creativo independientemente del éxito en su ejecución.

La solución de estas dificultades inherentes a la definición de creatividad constituye un estimulante campo de trabajo para la filosofía.

No obstante, existen otros problemas asociados al requisito de originalidad comúnmente aceptado en la conceptualización de la creatividad. Lo cierto es que existen muchos actos en nuestra vida cotidiana que pueden ser originales y de gran valor en los que, sin embargo, difícilmente pudiera deducirse su creatividad. Este es el caso de aquellos actos generados por seres inertes o irracionales o, incluso por seres humanos, pero ejecutados de manera involuntaria, que no suelen ser aceptados como actos creativos por muy originales que sean.

Parecen acertadas las conclusiones de Gaut (2010) en este asunto:

... los tipos de acciones que son creativas son aquellas que presentan al menos un propósito relevante (no siendo puramente accidentales), cierto grado de comprensión (que no utiliza procedimientos meramente mecánicos de búsqueda), un grado de juicio (sobre cómo aplicar una regla, si se trata de una regla) y una capacidad de evaluación dirigida a la tarea en cuestión” (p. 1041).

Creatividad y teleología

Muchos autores han cuestionado el carácter activo del proceso creativo. El motivo es que una de las características de todo proceso es la tendencia hacia un fin. Sin embargo, esto constituye una contradicción performativa cuando hablamos de creatividad, pues admitir finalidad en los actos creativos supone el conocimiento previo de tal fin y, por tanto, su

causalidad y ausencia de creatividad. La conclusión de esta argumentación es clara: la creación artística no constituye un proceso teleológico.

Autores como Tomas (1958) y Beardsley (1965) apuestan por la inspiración como acicate del proceso creativo, momento inicial al que sucederá otro de modelaje por parte del juicio crítico. Si existe una conexión causal, esta no obedece a la lógica finalista de medios y fines, al menos no en su formulación clásica y habitual. El momento “propulsivo” de la teoría de Beardsley se rige por la inspiración y solo después de este se sucederá un encadenamiento causal en función del estado de desarrollo de la obra.

Creatividad e imaginación

La asociación de la creatividad con la imaginación es clásica en la filosofía. Como se analizó anteriormente, uno de los filósofos que utilizó de manera más recurrente esta capacidad para explicar la creatividad fue Kant. Sin embargo, para Gaut, el papel que Kant atribuye a la imaginación a través de las ideas estéticas es algo confuso y elusivo.

Gaut (2010) buscará ayuda en otros autores contemporáneos que aclaren esta conexión. Con tal cometido hace una interpretación funcional de la imaginación, según la cual, los seres humanos, al igual que muchos animales no racionales, utilizan el juego de la simulación (desarrollado por la imaginación) para recrear situaciones que se producirán en su vida de adulto. Haciendo un paralelismo, el juego infantil de la simulación constituiría una especie de entrenamiento para el desarrollo de la creatividad en la vida adulta. Además, el recurso histórico puede respaldar esta hipótesis funcionalista: existe una enorme brecha entre la aparición de los seres humanos desde una consideración anatómica, hace aproximadamente cien mil años, y la explosión creativa, mucho más reciente, producida hace aproximadamente cuarenta mil años como consecuencia de la proliferación de las pinturas rupestres. Frente a otras explicaciones generativas de la creatividad, como la que apela al uso del lenguaje, se

pretende explicar esta brecha a partir de una mayor disposición hacia el juego creativo, cuya manifestación principal fue la pintura.

No obstante, esta explicación ha encontrado una fuerte oposición desde el ámbito de la antropología. La brecha creativa puede explicarse como consecuencia de una falta de evidencia arqueológica o como un sesgo en el muestreo causal. También es plausible que el juego imaginativo o la creatividad no estén destinados funcionalmente a preparar para la resolución de problemas en la vida adulta. En este sentido, es bien conocido que muchos animales no utilizan el juego de simulación como preparación a la caza en su vida de adultos, sino por diversión. Sin descartar una explicación evolutiva, cabe considerar que la función del juego imaginativo puede ser otra o ir más allá de la mejora de la creatividad.

Hacia una concepción distribuida de la creatividad

Como se señaló anteriormente, las investigaciones sobre la creatividad experimentaron un considerable desarrollo, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, gracias, fundamentalmente, a la labor de Guilford. En su discurso inaugural como presidente electo de la Asociación Americana de Psicología, denunció ante sus compañeros psicólogos la falta de atención hacia la educación en los procesos creativos.

Las siguientes páginas toman como referencia la obra de Clapp (2018) para describir el tránsito desde una teoría de la creatividad basada en los rasgos personales a una comprensión grupal y colaborativo-distributiva del proceso creativo, pasando por las teorías de la creatividad inspiradas en la existencia de individuos como sistemas evolutivos. Este punto de destino en la teoría colaborativo-distributiva de la creatividad resulta crucial para integrar la idea de creatividad cotidiana (*daily creativity*), en el sentido en el que es reclamada como pilar de la resiliencia y motor del desarrollo positivo adolescente.

Del genio creativo a la teoría de la cognición distribuida

Una de las aportaciones más interesantes en la labor investigadora de Guilford fue la disociación de los conceptos “genio” e “inteligencia”, pues anteriormente se había asociado la capacidad creativa al cociente intelectual. Sin embargo, Guilford entendió el genio creativo como “alguien que hace contribuciones creativas únicas al mundo, y no simplemente alguien que tiene un alto cociente intelectual” (Clapp, 2018, p. 27). A partir de esta distinción, planteó una serie de instrumentos psicométricos para la medición del potencial creativo de los individuos. Junto a Guilford, multitud de intelectuales de la creatividad se sumaron a esta labor de estudio del individuo como unidad de análisis del fenómeno creativo. Esta teoría de rasgos creativos de Guilford cosechó multitud de éxitos hasta finales del siglo XX, momento en el que acontece un cambio en la comprensión de estas cuestiones. En la década de los años

80, Hutchins enuncia la teoría de la *cognición distribuida*, con la que se trata de conceptualizar la idea de la cognición como el fruto de un proceso socialmente distribuido. Se produce así un tránsito de una concepción individualista de la generación de ideas a otra que entiende la cognición asociada a sistemas sociales, en los que las interacciones entre individuos, con diferentes conocimientos previos y contextos sociales, así como competencias comunicativas y tecnológicas cobran una importancia inusitada.

Las investigaciones paralelas de Gardner sobre la creatividad humana facilitarán la transferencia de las ideas de Hutchins sobre la cognición hacia una incipiente concepción de la creatividad como proceso participativo y distribuido.

Howard Gruber y la teoría de los sistemas evolutivos de la creatividad

Las primeras implicaciones de este cambio no se hicieron esperar: la idea del genio creativo solitario se torna inapropiada y, en su lugar, cobra fuerza la concepción de la creatividad como algo socialmente construido. Howard Gruber fue uno de los pioneros que defendió una teoría de la creatividad basada en el trabajo creativo de los individuos en lugar de lugar de vincularla a sus rasgos de la personalidad.

Para ello utilizó una metodología de estudio de casos para aplicarla al trabajo de personas eminentemente creativas. Esta le permitió concluir que los individuos funcionaban como sistemas únicos que se interrelacionan con el medio a través de conceptos y empresas. Los conceptos permitían fijar un nuevo sentido al trabajo a realizar y la empresa fue definida como aquel grupo de actividades relacionadas entre sí que eran dirigidas a producir una serie de productos del mismo tipo (Gruber y Wallace, 1999, citado por Clapp, 2018). Estos conceptos y empresas se integraban, junto a ciertas formas de relación afectivas, en subsistemas que se relacionaban con otros para la conformación de un sistema evolutivo de donde surgen productos o ideas innovadoras e intencionadas.

Nótese cómo, a pesar de tratarse de un planteamiento sistémico, no termina esta teoría de renunciar a los presupuestos de la teoría del genio como individuo depositario de una serie de características únicas y en una combinación irrepetible. No en vano, su estudio de casos se basó en el trabajo de figuras de la talla de Darwin y otras eminentes personalidades. Sin embargo, a pesar de estas concesiones a antiguos paradigmas de la creatividad, su defensa de la creatividad como trabajo en lugar de como rasgo del individuo, marcaría el camino posterior hacia una perspectiva participativa de la creatividad

La teoría sociocultural de Mihaly Csikszentmihalyi

La teoría de los sistemas evolutivos de Gruber es continuada por un psicólogo coetáneo que le da un nuevo desarrollo al trasladar dichos sistemas fuera del individuo, si bien los acepta también como acontecimiento psicológico. De este modo, marca el camino para acabar con el sesgo genial de la creatividad, vigente desde el Renacimiento y abre las puertas hacia un modelo sociocultural que entiende la creatividad como la generación de un producto, que además de ser novedoso o intencionado, debe ser valorado y aceptado por parte de un grupo social adecuadamente informado en el que se integra.

Para ello recurre al concepto de *entorno* como parte consustancial del acontecimiento creativo. Este incluye tanto el aspecto cultural o simbólico, que denomina *dominio*, como el aspecto social o *campo*. De este modo, según Csikszentmihalyi, un acontecimiento creativo tiene lugar cuando individuo produce una contribución novedosa en un dominio, o sistema cultural o simbólico en el que se integra y este es aprobado por el campo o conjunto de agentes sociales que controlan dicho dominio.

A pesar de la impronta social imprimida por Csikszentmihalyi a la creatividad como sistema sociocultural, su propuesta no termina de cortar lazos con la teoría del genio del Renacimiento y la Ilustración. Para concretar la integración de ideas creativas en el entorno

sociocultural invoca a la presencia de personalidades con cierto nivel de eminencia. Ciertamente también acepta la participación teórica de individuos anónimos que pudieran hacer este tipo de contribuciones al entorno.

Tan evidente es aún la vinculación del planteamiento sociocultural de Csikszentmihalyi con la teoría del genio creativo que autores como Howard Gardner lo utilizará para proponer un estudio de casos sobre siete personalidades creativas altamente exitosas; a saber: Einstein, Picasso, Freud, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi.

Sawyer y Glăveanu: la creatividad como proceso participativo y distribuido

La desconexión total de la teoría del genio en aras a un planteamiento grupal, participativo y distribuido de la creatividad se consolida en los últimos veinte años a través del trabajo de autores como Sawyer, Glăveanu y sus respectivos colaboradores.

Sawyer, alumno de Csikszentmihalyi, ha sido un fiel seguidor de los planteamientos socioculturales de la creatividad promovidos por su maestro. A partir del estudio del trabajo realizado por grupos de personas que trabajan con una alta interactividad, defiende que estas interacciones entre individuos permiten visibilizar la aparición de la creatividad a diferencia de lo que ocurre en los enfoques individualistas de la cognición, donde las características emergentes de la creatividad permanecen ocultas. Son estos buenos resultados en el estudio de grupos los que llevan a Sawyer y DeZutter (2009) a definir la creatividad como situaciones en las que grupos colaborativos de individuos generan un producto compartido.

Además, desde este planteamiento grupal se puede dar una explicación coherente a un elemento muy presente en los procesos creativos: la *emergencia*. Para Sawyer y su colaborador DeZutter los productos creativos son fruto de las aportaciones de los múltiples participantes en la tarea creativa y no dependen de la mera intención o acción de alguno de

ellos. En este sentido la emergencia es una *emergencia colaborativa*. Sus características definitorias, obtenidas través de la observación de grupos interactivos, son:

- La *contingencia momento a momento*: entendida como la imprevisibilidad de la creación colaborativa. En grupos en los que existe un intenso intercambio de ideas nunca se sabe cuándo se va a producir una inflexión que lleve a nuevos flujos de actuación creativa.
- El *significado retroactivo*: las nuevas contribuciones de los individuos solo adquieren significado cuando otra persona responde a esa nueva aportación. Si no existe una acogida por parte de otro individuo del grupo, esta potencial contribución creativa no llega a actualizarse por no ser aceptada socialmente. Según esto, además, el significado de la producción creativa es transformado y reinterpretado a través de los distintos procesos de pensamiento del grupo.

Esta emergencia colaborativa presente en los procesos creativos supone, en definitiva, la transformación y reinterpretación grupal de la acción cognitiva del individuo, lo que impide finalmente los actos creativos individuales.

También en este enfoque grupal de los actos creativos, Glăveanu (2013) propone una teoría de la acción distribuida. Partiendo de la idea de la creación como actuación sobre el mundo, define a la creatividad a partir de la interacción de diversos *autores*, que bien pueden ser individuos o grupos, con distintas *audiencias* (de nuevo, individuos o grupos), que interactúan en la elaboración de *artefactos*. Estas audiencias aprovechan las *affordances* (cualidades de los objetos que permiten saber cómo debe ser utilizado) del mundo cultural ya existentes para generar artefactos, que deben ser considerados útiles por los creadores y las audiencias. Este marco de las “cuatro aes” (adaptación de la propuesta de Mel Rhodes de las “cuatro pes”), pretende aportar una explicación del modo en el que los distintos elementos de

la creación artística interactúan y se afectan recíprocamente sin posibilidad de actuar de manera aislada.

El legado de la filosofía de la creatividad: influencias y estereotipos

La revisión histórico-filosófica que en este capítulo se ha realizado en torno a la creatividad facilita conocer el modo en qué nuestras concepciones sobre la creatividad, presentes en nuestro acervo cultural, están condicionadas por *ideas* que germinaron en la mente de ciertos filósofos y que, conforme a la distinción que hiciera Ortega y Gasset (1986), se acabaron tornando *creencias*.

Parte de este legado filosófico goza en la actualidad de una gran aceptación, ejerciendo una gran influencia sobre nuestra comprensión actual de la creatividad.

Un caso paradigmático es la idea de genio de Kant y el valor que este otorga al libre juego de la imaginación productiva. Si bien la capacidad creativa queda encarnada en la figura del genio, y en este sentido, alejada de una interpretación distribuida de la creatividad como la defendida en este trabajo, sus ideas permitieron elevar a nuevas cotas el discurso sobre la creatividad, desbordando el ámbito de la estética en el que había quedado recluido para adentrarse en los límites trascendentales del conocimiento moral.

Por otra parte, el prolijo desarrollo intelectual producido en el campo de la psicología a partir de la segunda mitad del siglo XX conserva cierto aire de familia con las ideas de Bergson en torno a la creatividad. En concreto, la distinción entre pensamiento divergente y convergente de Guilford, como dos momentos o movimientos del pensar creativo, guardan estrecha relación con la idea bergsoniana de la creatividad como manifestación fundamental del impulso vital y las concreciones de los actos de elección. Así, el impulso vital que brota de todo ser y que tiende a la creación como forma de autorrealización supone el despliegue del pensamiento divergente en cuanto proyección de infinitas posibilidades de realización creativa. Las limitaciones de la vida humana fuerzan a procesos de convergencia en lo que Bergson denominó acto de elección.

Pero quizás la influencia más decisiva en el desarrollo de la psicología de la creatividad sean las investigaciones realizadas por Dewey y Poincaré acerca de los procesos específicos del pensamiento creativo. Su legado ha gozado de un gran respaldo posterior a su enunciación en el ámbito de la metodología de los procesos creativos. No en vano, las teorías de otros teóricos de la creatividad como Wallas y Lipman (Sátiro, 2012) comparten la totalidad sus elementos metodológicos. En todos los casos para el trabajo metodológico de la creatividad:

- Se parte de información conocida.
- Se problematiza la realidad a través de preguntas.
- Se redefinen los problemas para abordar la cuestión desde nuevos enfoques.
- Se recurre a experiencias anteriores que facilitan, bajo ciertas reformulaciones o reconfiguraciones, la resolución de los problemas.

Además, en todos los casos, para el desarrollo de esta metodología se podrán seguir procesos individuales o colectivos que permiten reconfigurar un estímulo negativo, que resulta problemático, en otro positivo o facilitador, orientado hacia la resolución de la dificultad, dando pie a procesos de resiliencia y desarrollo positivo de la personalidad. El modo en que se afronte este momento “problemático” será, para Kaufman, Ray y Goleman (2009), determinante en la conformación de los procesos creativos. Por el contrario, la vivencia de la falta de respuesta ante problemas generados por una nueva situación como algo frustrante, desactiva el resto de procesos creativos que debieran suceder a este momento problemático.

Estos mismos autores reconocen el acierto de Poincaré al enunciar etapas en la construcción de los procesos creativos en lo que denominan la *anatomía del proceso creativo*.

Tomando como referencia las etapas de preparación, incubación, iluminación y verificación, enunciadas por el matemático y filósofo, reeditan estos estadios añadiendo una fase que denominan *soñar despiertos*. Se trata de un momento de distensión en el proceso creativo, una etapa de relajación en la que, tras haber preparado el camino con la búsqueda de toda la información útil para solucionar un problema y haber incubado de manera más sosegada todas las variables, la mente se relaja, no piensa en nada en particular. Es en ese momento cuando más expuesta queda a la inventiva del inconsciente.

Por su parte, el legado de Dewey es determinante por otros motivos: su idea de la existencia de unos procesos específicos en el pensamiento creativo viene acompañada de otra según la cual la construcción de estos conocimientos en el aula mejora en la medida en que se desarrollan en un contexto de interacción continua. Esta idea siembra la semilla para una concepción grupal, distribuida y colaborativa de la creatividad, tal y como es trabajada en programas de filosofía práctica que se presentarán en el capítulo quinto.

Sin embargo, no todas las influencias ejercidas por las teorías filosóficas de la creatividad son comúnmente defendidas actualmente por los investigadores sobre la materia, si bien en el imaginario colectivo gozan de gran salud. Muchas de las concepciones filosóficas sobre la creatividad analizadas en estas páginas perviven como estereotipos y requieren de un proceso de desmitificación que facilite la promoción de contextos de estimulación de la creatividad. En concreto:

- La idea de la participación de un daimon en los procesos creativos, propias de la teoría de la creatividad de la Antigüedad, así como la versión posterior, desprovista del esoterismo demoníaco en aras a una divinización del acto creativo, apuntan a una desresponsabilización del artista respecto a sus actos creativos. Es como

consecuencia de un proceso de enajenación que el artista recrea el ámbito de lo inefable.

- Posteriormente, en el contexto del Renacimiento y la Ilustración, la posesión externa que protagonizaba los actos creativos sufriría un proceso de immanentización, una “pervivencia del *mythos* incrustada en el *logos*” (Argullol, 1984, p. 8). La creatividad ya no dependía en este giro de una instancia externa, trascendente o no, sino de una disposición especial del artista, quien portaba como distintivo de su genialidad la posesión de un estado especial, no accesible al común de los humanos. Tal disposición permite plasmar la universalidad a través de conceptos o elementos plásticos. Subyace aquí una concepción aristocrática de la creatividad por cuanto esta capacidad de plasmar universales es solo accesible a esos “hombres eminentes” que portan el don creativo.

Estas conceptualizaciones de la creatividad asociadas a la enajenación, la locura y la exclusividad genial parecen apartarnos de las dos conclusiones fundamentales de las investigaciones más recientes acerca de la creatividad:

De un lado, nos distancia de una idea democratizada de la creatividad, según la cual “todos podemos ser creativos y podemos serlo en cualquiera de las acciones que desarrollamos cotidianamente” (Elisondo, 2015, p. 3). Tal y como analizamos en el capítulo tercero, la creatividad es una capacidad de nuestra especie y no está restringida a cierto tipo de personas especiales, conocidas como genios. Puede ser desarrollada por cualquier persona, si bien requiere para ello de cierta práctica, lo que implica, tal y como se desarrolla en el capítulo dedicado a la metodología, su aplicación a través distintas situaciones de aprendizaje que generen a su vez productos o acciones en los que se evidencie el proceso y el resultado de su puesta en práctica. Los desarrollos realizados en la investigación actual, fundamentalmente

en campos como la psicología o la neurología, demuestran que la creatividad es una característica de la cognición humana en general.

Por otro lado, también se distancia de una teoría sistemática de la creatividad que integre la creatividad como proceso social, participativo y distribuido. Los imaginarios sociales en torno a la individualidad genial perviven, según Clapp (2018), por dos razones:

- La impronta de una cultura individualista occidental que prima las perspectivas de logro personal, al tiempo que magnifica al héroe que las acompaña.
- El indeleble vínculo de los estudios de la creatividad con la psicología, en concreto con los procesos cognitivos de los individuos.

Aparte de los posibles estereotipos sobre la creatividad con origen en presupuestos psicológicos o filosóficos, existen otros generados en los propios contextos educativos. El más extendido y conocido es la idea de que *la escuela mata la creatividad*. Esta generalización es de pretensiones universales por cuanto afecta a todas las interpretaciones de la creatividad analizadas en este capítulo. Sin embargo, no se adecúa a todo el saber docente y respondería más bien a contextos de una educación bancarizada, con un enfoque transmisivo y vinculada a procesos cognitivos literales y reproductivos. Cabe, por tanto, diversificar las situaciones de aprendizaje del alumnado, más allá de aquellas localizadas en procesos cognitivos asociados a la literalidad. La promoción de la creatividad en la escuela estará, en cierto modo, condicionada por los contextos de aprendizaje en los que interactúan las personas, o lo que es lo mismo, la interacción entre contextos y sujetos que comparten e interpretan dichos contextos. Desarrollar una perspectiva socio-cultural y crítica que supere el ámbito meramente académico es fundamental para la promoción de espacios creativos de enseñanza y aprendizaje, pues las personas solo pueden desarrollar su creatividad en la

interacción con otras personas que portan unos conocimientos que comparten y objetos que son contruidos culturalmente.

Las concepciones sistémicas de la creatividad presentadas y basadas en teorías de la creatividad del grupo, colaborativa y distribuida se mueven en las antípodas de las teorías del genio creativo por su fricción con ideas tradicionales individualistas, profundamente instauradas en la actual cultura occidental. Sin embargo, el trabajo de estos enfoques sistemáticos no implica la desaparición de los individuos como tales en los contextos de producción creativa. En palabras de Clapp (2018):

... tenemos que resistir a la bifurcación de las teorías creativas que oponen los constructos individuales a los sociales y, por el contrario, desarrollar un concepto de la invención y la innovación que abracen la acción del individuo al mismo tiempo que enfaticen la naturaleza socialmente distribuida del descubrimiento (p. 38).

El propósito de la segunda parte de esta tesis doctoral indaga en la búsqueda de un entorno de trabajo en el aula de Filosofía coherente con este planteamiento de manera que, a través de una metodología y apoyado por una legislación, acoja este planteamiento sistemático, en el sentido de grupal, colaborativo y distribuido para la emergencia de la creatividad.

CAPÍTULO CUARTO

Fundamentación de la creatividad en un modelo de enseñanza por competencias y su concreción en el currículo del Área de Filosofía

*“Como el suelo, por rico que sea, no puede dar fruto si no se cultiva,
la mente sin cultivo tampoco puede producir.”*

L. A. Séneca

El presente capítulo constituye un esfuerzo de concreción respecto a las posibilidades de aplicación de procesos creativos en entornos educativos, en particular, en las materias del Área de Filosofía en la ESO y el Bachillerato. Según esto, el objetivo en las siguientes páginas es justificar normativamente el tratamiento de la creatividad en las materias propias del Departamento de Filosofía para dichas etapas. Para ello se dividirá el capítulo en dos partes.

Dado que las competencias clave, junto a los objetivos de la etapa, fundamentan la organización del currículo y deben estar integradas transversalmente en el Área de Filosofía, se dedicará la primera parte del capítulo a explicitar el papel que juega la creatividad para el desarrollo de cada una de las competencias clave. Partiendo de una aclaración conceptual del término “competencias clave” y su justificación contextual, se procede a evidenciar, en un

segundo lugar, su vinculación con la creatividad a partir de las referencias disponibles en la normativa vigente de las enseñanzas medias.

En la segunda parte se concretará este tratamiento competencial de la creatividad en el currículo de Filosofía a través de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que facilitan la evaluación del grado de adquisición de dichas competencias, además de los procesos en los que se explicita el tratamiento de la creatividad.

Fundamentación y desarrollo institucional de la creatividad en un modelo de enseñanza por competencias

La propuesta de un modelo de enseñanza basado en competencias clave y competencias para la vida constituye la respuesta aportada por distintos organismos europeos e internacionales para hacer frente a los retos emergentes en un contexto de globalización económica y cultural.

Partiendo de este contexto, se recogen los hitos más importantes en este camino para la consolidación de un currículo basado en competencias, para buscar, a continuación, la contribución de los procesos creativos para la adquisición de cada una de dichas competencias clave.

La necesidad de un modelo de enseñanza basado en competencias clave ante los retos de la globalización

Las consideraciones realizadas en el análisis ontológico (agente patógeno) y sociológico (figuras del malestar) del primer capítulo, son parcialmente analizadas por los principales organismos internacionales y presentados en términos de retos, desafíos complejos y metas a alcanzar. Estas instituciones hacen un diagnóstico ajustado sobre los problemas más acuciantes de las sociedades del siglo XXI. Así, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del Proyecto para la Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo), se analizan algunos de estos retos a los que se enfrenta la ciudadanía:

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes

cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, –tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente (OCDE, 2006, p. 3).

Por su parte, la Unión Europea también se hace eco de estas circunstancias. En el año 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo aprueban una recomendación que realizan a sus Estados miembros en torno a las competencias necesarias a alcanzar para el aprendizaje permanente:

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones. En su doble función — social y económica —, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial L 394 de 30.12.2006).

Tomando en consideración estos nuevos retos, la introducción de un modelo de enseñanza basado en competencias clave se justifica desde el anacronismo existente en una educación escolar que prioriza los conocimientos teóricos sobre su aplicación en la práctica. Dicha cotidianidad está profundamente marcada por la urgencia en la adquisición de nuevos

aprendizajes para la vida en un mundo cambiante y altamente globalizado. Así las cosas, los modelos educativos basados con exclusividad en procesos transmisivos y memorísticos no tienen cabida y contravienen las orientaciones de organismos oficiales internacionales como, por ejemplo, las de la Unión Europea, que insisten en la necesidad de adquirir una serie de competencias clave imprescindibles para “un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero).

Las competencias demandadas para un contexto como el descrito deben de cumplir, al menos, estas tres características:

1. Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad.
2. Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.
3. Ser relevantes no sólo para los especialistas, sino para todas las personas.” (OCDE, 2006, p. 3).

De esta manera, la incorporación de las competencias clave en el ámbito de las enseñanzas no universitarias elimina esta disociación entre teoría y práctica, entre los que defienden procesos de enseñanza basados en contenidos y los que apuestan por una enseñanza que refuerce el cambio metodológico. Y es que la adquisición de las competencias clave supone el dominio de ambas esferas y la capacidad de aplicar estos contenidos a situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, el dominio de una competencia va más allá de la destreza en una simple habilidad para implicar a todo un conjunto de saberes, destrezas y actuaciones que pueden transformarse en función de los requerimientos impuestos por el contexto para la resolución de un problema o desafío nuevo (Reyzábal, 2012).

Desarrollo institucional de las competencias clave

El término “competencia” es utilizado inicialmente a principio de los años setenta en el ámbito empresarial para designar “aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea de forma eficiente” (Zabala y Arnau, 2014, p. 19).

Pronto se trasladaría al ámbito de la enseñanza esta preocupación por el buen desempeño en las tareas del mundo laboral, vinculadas en una primera fase al ámbito de la Formación Profesional. Este interés incipiente por las competencias encuentra en organismos internacionales como la ONU, la OCDE y la Unión Europea sus principales vías de desarrollo y difusión principal en el resto de enseñanzas (Pellicer, Álvarez y Torrejón, 2013).

- Desde el ámbito de las Naciones Unidas, el primer desarrollo parte de un informe de la Unesco. Elaborado en 1996 por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y conocido habitualmente como “informe Delors”, en honor al presidente de la comisión encargada de la elaboración de dicho informe. En él se cifra la competencia en la capacidad de “aprender a hacer” con una connotación práctica que trata de trascender el ámbito estrictamente profesionalizante. Se avanza así hacia una perspectiva más holística que permite al individuo resolver la multitud de situaciones y retos a los que se enfrentará a lo largo de su vida profesional (Delors, 1996).
- Por su parte la OCDE, comenzó a elaborar en el año 1997 el informe PISA (Programme for International Student Assessment), como herramienta para valorar si al final de la escolarización obligatoria los estudiantes habían adquirido las habilidades necesarias para un comportamiento competente en sociedad. La evaluación comprendía las destrezas de los estudiantes en Matemáticas, lectura y resolución de problemas. Sin embargo, una evaluación completa del desempeño del

alumnado requería de un marco de competencias mucho más amplio, por lo que pronto se vio la necesidad de ampliar dicha evaluación a nuevos dominios de competencia (Toribio, 2010).

Fruto de esta necesidad, nace el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) a finales de 1997. De las aportaciones de especialistas e investigadores internacionales se consolidó el marco, tal y como quedó plasmado en su informe final en 2003. En él se sigue la línea argumentativa de la Unión Europea, apostando por la promoción de competencias complejas en lugar de promover habilidades específicas. De este modo, se optó por un conjunto de competencias que pudieran satisfacer las necesidades de aprendizaje de individuos de diferentes países o culturas (Toribio, 2010 y Pellicer, Álvarez y Torrejón, 2013) y se aportó una definición completa y sensible a estas especificaciones: DeSeCo define competencia como “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2006, p. 3). De este modo, la competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Orden EDC/65/2015, de 21 de enero, 2015, p. 6986).

- En el ámbito estrictamente europeo, se gestaron dos iniciativas comunitarias y una serie de Recomendaciones del Consejo Europeo y el Parlamento Europeo. Estas propuestas serán de gran calado para establecer el marco de las competencias (Pellicer, Álvarez y Torrejón, 2013). De un lado, proyecto Tuning, que acoge algunas de las propuestas de actuación proyectadas en Bolonia. En concreto, el proyecto

determinó, en su informe de 2000, qué competencias son genéricas y cuáles específicas para las distintas titulaciones de primer y segundo ciclo. Por su parte, el proyecto Eurydice conformó una red de información que facilitó la publicación, en el año 2002, de referencias implícitas y explícitas al desarrollo de las competencias en las políticas educativas de las instituciones que conforman la red.

Dentro de las altas instituciones europeas, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo aprobaron una serie de recomendaciones, en 2006, fruto de los Consejos Europeos de Lisboa (2000), Estocolmo (2001) y Barcelona (2002). En su documento, se explican las competencias a partir de la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que debían adecuarse a cada contexto. Las competencias seleccionadas “son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Orden EDC/65/2015, de 21 de enero, 2015, p. 6986). Nótese su carácter eminentemente práctico, en el que el “saber hacer” supone un aprendizaje de conocimientos que debe ser aplicado contextualmente. De este modo, las competencias vienen a suplir el aprendizaje conceptual teórico por otro más contextualizado en el que estos conocimientos deben ser aplicados. Estas exigencias constituyen la respuesta a los retos de las nuevas sociedades de la información y se concretan en ocho competencias, tal y como quedan definidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo (Parlamento Europeo y Consejo Europeo de la Unión Europea - Diario Oficial de la Unión europea, 2006), a saber:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

La referencia intelectual de las competencias básicas o clave remite a una vieja tradición que, con el nombre de “competencias para la vida”, es deudora de la tradición de la Escuela Nueva o educación progresista concebida por autores como Ferrière, Freinet, Montessori o Dewey. En ella, el estudiante es concebido como sujeto activo en un modelo de enseñanza y en la que esta se entiende como proceso social que busca su desarrollo integral (Zabala y Arnau, 2014, p. 26).

En nuestro país, la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) termina de afianzar, en el año 2006, el concepto de competencia en el ámbito educativo. Para ello, la vincula a una serie de aprendizajes imprescindibles que tienen un carácter integrador orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. En este sentido, forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación. Además, esta ley fija las competencias como referencia para la promoción del alumnado entre los distintos cursos de la etapa, la evaluación de diagnóstico prevista en el segundo curso de primaria y la titulación al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006):

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

- Tratamiento de la información y Competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía personal.
- Competencia cultural.

Vemos como la LOE redefine estas competencias aunando, por un lado, la “comunicación en lengua materna” y “comunicación en lenguas extranjeras” de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo en la competencia en “comunicación lingüística” y desglosando la “competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología” en “competencia matemática” y “competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico”.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE), modifica la LOE. Entre los cambios propuestos, tres son los que inciden en el contenido de las competencias, tal y como recogen los desarrollos normativos de dicha Ley Orgánica (artículo 2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato). Un primer cambio afecta a su denominación, pues dejan de ser “competencias básicas” para llamarse “competencias clave”. Además, pasan de ser ocho a siete: La *competencia matemática* y la *competencia e interacción con el mundo físico*, se unen bajo una única denominación: *competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*, conforme a la inicial

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo. Finalmente, se introduce una distinción entre competencias, discriminando dos competencias genéricas (lingüística y matemática, ciencias y tecnología) y competencias transversales (competencia digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural).

No existen, con posterioridad a la LOMCE y hasta la fecha de presentación de esta tesis doctoral, nuevas aportaciones que afecten al contenido o denominación de las competencias clave.

Cabe destacar, sin embargo, algunas novedades normativas de calado en los procesos de enseñanza, así como en las estrategias de evaluación en base a un modelo educativo competencial:

- La Recomendación de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, que revisa el listado de las competencias e incorpora los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en el ámbito educativo.
- La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020 (en adelante LOMLOE). En ella se hace una referencia explícita a la contribución de la educación no formal en el desarrollo y adquisición de las competencias para el pleno desarrollo de la personalidad. Desarrolla así una función complementaria a la de la educación formal en la consecución de este objetivo. Además, se añade la alfabetización digital a los planes de fomento de la lectura, mejorando así la comprensión de la competencia comunicativa, así como las estrategias para su adquisición.

A la espera de nuevos desarrollos normativos de la nueva LOMLOE que puedan devenir en nuevas modificaciones en la redacción, número y/o contenido de las competencias clave, estos son los cambios en su denominación y enumeración acaecidos en las leyes orgánicas aplicadas desde su implantación:

Tabla 2.
Relación de competencias según marco normativo

Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente	LOE	LOMCE
Comunicación en lengua materna Comunicación en lengua extranjera	Competencia en comunicación lingüística	Comunicación lingüística
Competencia matemática, científica y técnica	Competencia matemática Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Competencia digital	Tratamiento de la información y Competencia digital	Competencia digital
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
Competencia cívica y social	Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Sentido emprendedor e iniciativa	Autonomía personal	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
Sentido y expresión cultural	Competencia cultural	Conciencia y expresiones culturales

Presencia del pensamiento creativo en una educación basada en competencias clave.

La revisión histórica realizada anteriormente sobre el marco de generación de las competencias en el triple ámbito ONU, Unión Europea y OCDE pretende dar cuenta de la solidez en la fundamentación de un modelo de enseñanza basado en competencias. La justificación normativa trasciende, como se ha documentado, el marco normativo estatal y se basa en el consenso alcanzado por las más altas organizaciones internacionales. Esta cohesión supone, en definitiva, la manifestación institucional de un deseo por organizar la educación en torno a este constructo. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se vincula a la aplicación de procedimientos y conocimientos en el ámbito del saber hacer a través del concepto *competencia*, una amalgama de componentes culturales, mentales, actitudinales y conductuales que interactúan en pro de un mejor y más eficiente desempeño diario de los individuos (Acedo, 2010).

Su correcta implementación depende, según el marco de referencia internacional, de unas temáticas transversales presentes en cada una de dichas competencias clave, siendo la creatividad una de ellas:

Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, L 394/14).

De hecho, todas estas competencias solo pueden ser integradas a través del desarrollo de las habilidades metacognitivas, críticas y creativas. Especialmente estrecha será la

conexión de la creatividad con la competencia de aprender a aprender y la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (Larraz, 2015).

Partiendo de esta interdependencia, el propósito de las siguientes páginas es el de explicitar la transversalidad de la creatividad con cada una de estas competencias.

Competencia en comunicación lingüística y creatividad.

El uso competente de la comunicación lingüística pone en juego un conjunto de actitudes y valores entre los que destaca “una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura, etcétera) como fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje” (Orden EDC/65/2015, de 21 de enero, 2015, p. 6992).

La creatividad no puede por menos que estar presente en la comunicación lingüística por cuanto resulta una propiedad esencial a todos los lenguajes; a saber: dotar a sus usuarios de herramientas para expresar infinitos pensamientos y dar respuesta a toda una miríada de situaciones novedosas (Chomsky, 1999). El uso creativo del lenguaje está, por tanto, íntimamente ligado a la competencia comunicativa.

Sin embargo, para que este uso creativo no sea una mera potencialidad, es necesario indagar en las posibilidades de concreción que el marco legislativo permite para la educación literaria del alumnado. Más allá del trabajo habitual de textos orales y escritos en sus distintas tipologías, la educación literaria debe aportar pautas para la competencia en comunicación lingüística desde la comprensión de la acción comunicativa como forma de práctica social en la que los usuarios de la lengua interactúan con otros interlocutores en multitud de formatos y modalidades (Orden EDC/65/2015, de 21 de enero, 2015, p. 6991). Los procesos creativos

que posibilitan esta heterogeneidad de contextos de acción comunicativa son múltiples y variados.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología y creatividad

Resulta habitual concebir la matemática como si formara parte de un cuerpo de conocimientos lógicos y formales, en los que predominan el rigor de los planteamientos deductivos que han de aprenderse en los libros de texto.

Siendo esto cierto, faltaría esa otra arista del proceder matemático, quizás menos reconocida, que la identifica como una actividad humana para la resolución de los problemas de la vida cotidiana (Callejo y Goñi, 2010). Se requiere para ello la presencia de la creatividad y cierta libertad en el pensar. Las consideraciones normativas realizadas acerca de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología son sensibles a esta circunstancia. En concreto, sobre la competencia matemática se advierte:

Forma parte de esta destreza la creación de descripciones y explicaciones matemáticas que llevan implícitas la interpretación de resultados matemáticos y la reflexión sobre su adecuación al contexto, al igual que la determinación de si las soluciones son adecuadas y tienen sentido en la situación en que se presentan.

Se trata, por tanto, de reconocer el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo y utilizar los conceptos, procedimientos y herramientas para aplicarlos en la resolución de los problemas que puedan surgir en una situación determinada a lo largo de la vida” (EDC 65/2015, Sec. I., p. 6993).

Tal y como establecen Ayllón, Gómez y Ballesta-Claver (2016), esta capacidad de crear y resolver problemas requiere grandes dosis de creatividad. Enfrentarse a un nuevo

problema supone un desafío que requiere la puesta en marcha de planteamientos novedosos. En él se ponen en juego procesos complejos como la fluidez o la agilidad para proponer un extenso número de ideas, la flexibilidad o variedad de dichas ideas planteadas, la novedad y la elaboración o capacidad para desarrollarlas.

Además, la invención de problemas supone una gran capacidad creadora y de abstracción. En este sentido, constituye un acto profundamente novedoso, por cuanto parte de ideas propias para la creación original, sin menoscabo del uso de otros conocimientos matemáticos previamente adquiridos para relacionarlos de una manera original. Esta creatividad debe ser promovida y estimulada en los centros escolares.

Por su parte, la referencia a las **competencias básicas en ciencia y tecnología** en su contribución para la resolución de situaciones problemáticas en el contexto cotidiano de la ciudadanía es también patente en la citada Orden:

Las competencias en ciencia y tecnología capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales. Estas competencias han de capacitar, básicamente, para identificar, plantear y resolver situaciones de la vida cotidiana –personal y social– análogamente a como se actúa frente a los retos y problemas propios de la actividades científicas y tecnológicas”. (Orden EDC/65/2015, Sec. I, p. 6994).

Urge un cambio, a la vista del diagnóstico realizado por Vázquez y Manassero (2013), para quienes la comprensión habitual de la ciencia por parte, no solo de buena parte alumnado, sino incluso del profesorado, coincide con la de un cuerpo de conocimientos

identificados con algunas de sus áreas, a saber, Biología, Química, Física, etc., que tienen un claro sesgo utilitarista. Del mismo modo, la Tecnología es concebida como mera ciencia aplicada, generalmente, bajo la forma de artefacto electrónico o digital.

Una respuesta fiel a la definición de las competencias clave en ciencia y tecnología pasa, según la literatura especializada (Acevedo-Díaz, Vázquez-Alonso, Manassero-Mas y Acevedo-Romero, 2007; Lederman, 2008; Matthews, 2012; McComas y Olson, 1998; Osborne, Collins, Ratcliffe, Millar y Duschl, 2003; Abd-el-Khalick y Lederman, 2000; Matthews, 2012; en Vázquez y Manassero, 2012), por una alfabetización científica adecuada que incorpore, además del tratamiento intencional (no vicario) de los temas y contenidos de ciencias, la realización de actividades reflexivas que permitan esos juicios críticos a los que se hace referencia en el texto citado. Dichas actividades se concretan en actividades metacognitivas que pongan en juego ejercicios de exploración, análisis, debate, etcétera, con un claro componente creativo que permite un aprendizaje abierto y relacional de las ciencias.

Competencia digital y creatividad

El cometido de la competencia digital es bastante explícito en su formulación:

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (Orden EDC/65/2015, Sec. I, p. 69959).

No obstante, a pesar de la claridad expositiva de su definición resulta un tanto compleja la planificación del seguimiento para su adquisición y su consiguiente evaluación en los entornos educativos. Más allá del imperativo curricular, quedan bastantes lagunas en la

forma en la que este es especificado en descriptores e indicadores de logro para su consecución. Concretamente, surgen dudas sobre cómo materializar el uso creativo de las TIC. Los intentos de las distintas comunidades autónomas por mejorar la competencia digital a través de sus distintos planes de formación TIC no han sido por lo general exitosos, por lo que se requiere incrementar la formación en este ámbito entre los profesionales de la docencia (Girón, Cózar y González-Clavero, 2019), el alumnado y los centros educativos en los que interactúan.

Para solventar estas carencias, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (en adelante INTEF) ha desarrollado una estrategia formativa que implica tres ámbitos bien diferenciados de actuación:

- Mejora de la competencia digital del alumnado, a través de informes e iniciativas de formación del alumnado.
- Mejora de la competencia digital de los centros educativos. Alineado con el marco internacional DigCompOrg, tiene como objetivo conseguir organizaciones educativas digitalmente competentes. Para ello, entre otras iniciativas, se diseñan guías de diagnóstico como el Plan Digital de Centro, así como propuestas de formación (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2021).
- Mejora de la competencia digital docente. De otro, el proyecto de “Marco Común de Competencia Digital Docente” (INTEF, 2017) viene a cubrir estas carencias en el sector del profesorado por medio de una descripción de dimensiones de la competencia para facilitar la adquisición de habilidades en el ámbito digital. Para su elaboración se parte de los marcos de las distintas comunidades autónomas, así como

otros referentes de fuera de nuestras fronteras, como son el marco de estándares de la UNESCO para la adquisición de la competencia para docentes o el informe del proyecto DIGCOMP. A partir de estos documentos y colaboradores internacionales, además de Universidades, el INTEF elabora una adaptación del marco DIGCOMP para aplicarlo a la función docente. El resultado último de este trabajo será una versión más reciente del Marco de la Competencia Digital Docente, publicada en 2017, desarrolla los descriptores de cada una de las competencias de cada una de las cinco áreas, subdividiéndolos en seis niveles competenciales (A1 – C2) para cada una de las competencias de cada una de las cinco áreas y redefine los tres niveles competenciales en A (Básico), B (Medio) y C (Avanzado).

Además, desarrolla el portafolio de la competencia digital docente, con el objetivo de que cada docente pueda acreditar y reconocer cada nivel de competencia digital consolidado.

Partiendo de los descriptores de este Marco de Competencia Digital Docente, he seleccionado en la siguiente tabla aquellos descriptores que requieren, de una manera directa, la puesta en marcha de procesos creativos para el desarrollo de la competencia digital. Si bien se trata de un marco docente, bien pudiera aplicarse para la evaluación del nivel competencial del alumnado a falta de otros instrumentos adaptados.

Tabla 3.
Marco de la Competencia Digital Docente

Descripción general:	
Área 3 de competencia digital: Creación de contenidos digitales	Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

		Descripción de la competencia:
Denominación de la competencia:	Desarrollo de contenidos digitales y descripción de la competencia	Crear contenidos en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías.
Ejemplos	Ejemplos de habilidades	Es capaz de usar una amplia gama de medios para expresarse de forma creativa (textos, imágenes, audio, vídeos).
	Ejemplos de actitudes	Aprecia el valor añadido de los nuevos medios digitales para los procesos creativos y cognitivos
Descripción general:		
Área 5 de competencia digital:	Resolución de problemas	Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.
		Descripción de la competencia:
Denominación de la competencia:	Innovar y utilizar la tecnología digital de forma creativa	Innovar utilizando la tecnología, participar activamente en producciones colaborativas multimedia y digitales, expresarse de forma creativa a través de medios digitales y de tecnologías, generar conocimiento y resolver problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales.
Ejemplos	Ejemplos de habilidades	Es capaz de utilizar medios variados para expresarse de forma creativa (texto, imágenes, audio y vídeo).
	Ejemplos de actitudes	Aprecia el valor añadido que los nuevos medios dan a los procesos cognitivos y creativos.

Nota. Adaptación del Marco de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2017).

Aprender a aprender y creatividad

La competencia de aprender a aprender es una de las competencias más presentes para el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de sus vidas y su presencia está diversificada en

contextos formales, no formales e informales. La Orden EDC 65/2015 la define de la siguiente manera:

Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje. En segundo lugar, en cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo (p. 6997).

Se trata de todo un desafío para estudiantes y docentes pues, como hubo ocasión de analizar en el capítulo primero, este aprendizaje ha de producirse en el seno de las “vidas líquidas” de unos ciudadanos que han de afrontar los riesgos e incertidumbres inherentes a las sociedades occidentales del siglo XXI. Estas quedan fuertemente marcadas por un uso de la información en el que la preparación no gira tanto en la acumulación de contenidos como en el uso selectivo de dicha información y por el fenómeno de la globalización y de la mundialización de la economía. Urge trabajar, por tanto, la competencia “aprender a aprender” para hacer frente a lo que Feixa (2014) ha denominado la *errancia del destino incierto*:

Para los jóvenes de hoy, ello significa migrar por los diversos ecosistemas materiales y sociales, mudar los roles sin cambiar necesariamente el estatus, correr mundo regresando periódicamente a casa de los padres, hacerse adulto y volviendo a la juventud cuando el trabajo se acaba, disfrazarse de joven cuando ya se está casado y se gana tanto como un adulto, viajar por el Interrail o por internet sin renunciar a la identidad localizada que corresponde a una nueva solidaridad de base (p. 89).

En este contexto, no parece desmesurada la importancia capital que Marcelo (2001) concede a esta competencia al afirmar que “la capacidad y la disposición para sobrevivir en todos los sentidos del término están ahora más que nunca asociados a la capacidad de aprender y a la motivación por aprender” (p. 553).

Como puede apreciarse en la Figura 4, entre los elementos centrales, cognitivos, afectivos y sociales, que comporta la competencia de aprender a aprender, figura la creatividad, en su connivencia con la apertura, la flexibilidad y la crítica. Solo haciendo un buen uso de estas capacidades y en concreto de la creatividad, puede operar el aprendizaje autorregulado en el que cada cual establece sus propias metas, diseña las estrategias más adecuadas para su consecución y procesa la información y los recursos necesarios para un correcto aprendizaje. Además, esta apertura en cuanto a fines y procedimientos genera una implicación directa de los agentes, en virtud de su papel activo en el proceso de aprendizaje, lo cual tiene, a su vez, consecuencias incuestionables en la motivación personal. En este sentido, es innegable la contribución de la creatividad para la adquisición de la competencia “aprender a aprender”, por cuanto fomenta, tal y como se refleja en la Orden EDC65/2015:

- el conocimiento de distintas estrategias para afrontar las tareas en el ámbito del saber.

- poner en marcha estrategias de planificación para la resolución de una tarea en el ámbito del saber hacer.
- desarrollar la necesidad y la curiosidad por aprender en el ámbito del saber ser.

Figura 4.

Elementos cognitivos, afectivos y sociales de aprender a aprender



Competencias sociales y cívicas y creatividad

En su enunciación en el marco curricular de la LOMCE para educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, las sinergias de la competencia social con la creatividad son

bastante explícitas. En el ámbito del saber, la competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Participar de este bienestar implica conocer los códigos de conducta de las distintas sociedades para poder analizarlos de manera crítica (Orden EDC/65/2015, de 21 de enero, 2015, p. 6998). Esta perspectiva crítica es insoslayable para el enfoque creativo ya que, como señala Santisteban (2009), “lo que es crítico puede no ser creativo, pero lo creativo es siempre crítico” (p. 13). En este sentido es imprescindible una valoración previa de las situaciones y los comportamientos de los grupos sociales para poder proponer alternativas. Dicho de otra manera, solo desde un análisis crítico es posible afrontar creativamente los retos a los que se enfrentan los ciudadanos en su quehacer diario. Esta disposición crítico-creativa es base de la educación democrática por cuanto tiene como objetivo la toma de decisiones para mejorar la vida de las personas. Así lo entiende y recomienda, por ejemplo, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Esta entidad vincula la consecución de las competencias sociales del alumnado a su alfabetización en todos aquellos conocimientos y destrezas que tienen que ver con la vida de los ciudadanos en las sociedades. Más específicamente, en todo lo relacionado con el establecimiento de cauces de comunicación y la propuesta de soluciones a los problemas surgidos como consecuencia de la interacción de las personas en la consecución de sus distintos intereses (González, y Escudero, 2017).

Por su parte, la competencia cívica impele al ámbito del saber hacer creativo, por cuanto:

... están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos

local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica (MECD, 2015, p. 13).

Parece deducirse de la literalidad del texto que, junto a una consideración jurídico-institucional, la referencia a una educación competencial remite también al ámbito moral. Así, parte de la definición anterior nos transporta al ámbito de la praxis en su referencia a la construcción y transformación de la realidad circundante. El objetivo de esta intervención creativa es la mejora de las condiciones de vida de aquellas personas con las que compartimos un espacio y un tiempo. Esta indagación hacia las posibilidades de relación entre ética y creatividad fue inicialmente abordada por Camps (2007) en el ámbito nacional, quien situó estas reflexiones en el campo de la educación, concretamente de una educación para la ciudadanía. Su consecución exitosa requiere no solo del estricto cumplimiento de las leyes, que bien pudiera estar motivado por la coerción, además del respeto de unos valores y fines democráticos. Todo esto es deseable pero, por encima de ello, se requiere de la voluntad de cooperación por el mantenimiento de ellos. De otra manera será muy difícil escapar de las patologías de Occidente y de la imagen de una “democracia sin ciudadanos” (p. 18) conforme al panorama descrito en el primer capítulo.

Por su parte, Sátiro desarrolla, en el ámbito internacional, estos planteamientos iniciados por Camps y concreta su propuesta de trabajo en el desarrollo de una ciudadanía creativa centrada en el desarrollo de las capacidades de la ciudadanía para resolver retos acuciantes de las sociedades dinámicas del siglo XXI (Sátiro, 2012). La autora parte del hecho incuestionable de la convivencia humana desde la que se pueden tender puentes de unión que permitan una convivencia más armónica, pacífica y placentera a través de las aportaciones creativas de la ciudadanía. La concepción subyacente de la ciudadanía es la de

sujetos conscientes de su papel como agentes de cambio que actúan proactivamente en aras a la mejora de la convivencia.

La comprensión de la autora en torno a la educación para la ciudadanía nos permite comprender que para que tal confluencia entre ética y creatividad se produzca debe existir previamente un *éthos* común que los individuos compartan y en el que se reconozcan. Dicho de otra manera, los individuos deben sentir el deseo de construir creativamente un proyecto común, pero esta pretensión no es espontánea y requiere de un proceso educativo. De otra manera, podremos tener leyes que regulen el espacio público, de conocimiento compartido e incluso con pretensiones de equidad por parte del legislador, que no conseguirán ordenar el espacio público de manera justa y virtuosa si no son asumidas por los individuos como propias. Tal es el sentido cívico de la autonomía:

... ser un buen ciudadano significa entonces, asumirnos como sujetos tanto de derechos, como de deberes. Sujetos autónomos cuya autonomía, más que ser la pretensión individualista de hacer lo que nos plazca, es asumir nuestra libertad individual en relación con la construcción y mantenimiento del bien colectivo (Contreras, 2010).

En conclusión, se puede decir que el obrar creativo para la mejora de las competencias cívicas y ciudadanas, pasa por un proceso educativo previo en el que se forme moralmente a las personas.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y creatividad

Tal y como queda definida en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, la competencia clave *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* “implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y

saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio” (Orden ECD/65/2015, p. 6999).

Esta definición pone en relación directa la competencia aludida con el potencial resiliente de la creatividad por su capacidad para lidiar con los problemas de la vida cotidiana y transformarlos en oportunidades de construcción y crecimiento, si bien existen ciertas dificultades a la hora de interpretar el propio concepto de “emprendimiento” y las destrezas que trata de desarrollar.

Vinculación del concepto de emprendimiento con el conocimiento del ámbito económico y laboral

La justificación que la norma aporta a la incorporación de esta competencia vincula, de manera directa, su consecución a posibles mejoras en el tejido empresarial, generando cierta anfibología en el uso del concepto “emprendimiento”:

En este sentido, su formación debe incluir conocimientos y destrezas relacionados con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, la educación económica y financiera o el conocimiento de la organización y los procesos empresariales, así como el desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad que favorezca la iniciativa emprendedora, la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de manejar la incertidumbre. Estas habilidades resultan muy importantes para favorecer el nacimiento de emprendedores sociales, como los denominados intraemprendedores (emprendedores que trabajan dentro de empresas u organizaciones que no son suyas), así como de futuros empresarios (Orden ECD/65/2015, p. 7000).

Para José Antonio Marina (2010), esta ambigüedad obedece a una especie de metonimia histórica. En el siglo XVIII, los términos “empresa” y “empresario” fueron absorbidos por el mundo económico debido, posiblemente, al fuerte desarrollo de la industria y la economía de la época. Hasta entonces, el verbo “emprender” había estado asociado a la *magnanimidad*, definida por Gauthier como la “capacidad de iniciar grandes empresas” (Marina, 2010, p. 59), siendo esta una virtud de primer orden para los moralistas clásicos, sobre todo, en el sistema aristotélico.

Siguiendo esta línea de argumentación, Pellicer, Álvarez y Torrejón (2013) advierten sobre la necesidad de distinguir entre iniciativa empresarial e iniciativa emprendedora, dos conceptos interrelacionados, pero diferentes. Así, la referencia a expresiones como *espíritu emprendedor* apelan a ciertas disposiciones personales tales como la creatividad, la iniciativa, la innovación, el liderazgo, la motivación o la resistencia al fracaso, entre otras. Son estas las destrezas necesarias para la resolución de retos o problemas a los que se enfrenta cualquier persona en su vida diaria.

Por su parte, la iniciativa empresarial es la utilización de estas habilidades para generar autoempleo.

Esta acepción “economicista” es la que parece primar en la descripción de los conocimientos o saberes que requiere la competencia en cuestión:

... la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y/o financieros); así como la postura ética de las organizaciones y el conocimiento de cómo estas pueden ser un

impulso positivo, por ejemplo, mediante el comercio justo y las empresas sociales” (Orden ECD/65/2015, p. 7000).

Vinculación del concepto de emprendimiento con la creatividad

Sin embargo, la Orden ECD/65/2015 parece atender asimismo a ese otro significado clásico relacionado con los retos y dificultades personales, cuestión abordada en páginas anteriores, tanto en la revisión histórica del concepto como en los debates actuales sobre filosofía de la creatividad. De este modo, conserva su vínculo con el proceder creativo en su acción de “producir intencionadamente novedades valiosas” (Marina, 2013, p. 140), respetando así tres características principales propias de los actos creativos: intencionalidad, valor y novedad (Gaut, 2010).

La redacción de la competencia clave *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* reserva esta vinculación del emprendimiento con la creatividad para el ámbito de las destrezas o habilidades (saber hacer) de la competencia en su referencia a esa capacidad de adaptación al cambio o resolución de problemas.

La competencia también remite a la creatividad en la dimensión de las actitudes y valores (saber ser), pues insta al desarrollo de “la capacidad creadora y de innovación: creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; espíritu emprendedor; iniciativa e innovación” (Orden ECD/65/2015, p. 7000). Estas características desvinculan la creatividad de antiguas interpretaciones que la asociaban a ciertos estados de furor, manía o locura, sublimaciones de la libido o consecución de una escala procesual. En su lugar, se asocian de una manera más o menos directa, tal y como lo hace Sternberg, a un *hábito*, el hábito de crear (Marina, 2013). Como tal, es susceptible de ser enseñada y aprendida, lo que requiere de su trabajo sistemático en la escuela.

Conciencia y Expresiones culturales y creatividad

La competencia Conciencia y Expresiones culturales guarda un estrecho vínculo con la creatividad, si se atiende a la literalidad de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En su anexo, esta competencia clave es definida como la “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (Parlamento Europeo, 2006, L 394/18).

La Recomendación trata de fomentar las capacidades de la apreciación de las obras de arte como forma de expresión de las personas, así como la propia capacidad expresiva mediante el uso de distintos medios y canales de comunicación sensorial.

Por otro lado, también se pretende promover actitudes positivas basadas en la voluntad de participar en la vida cultural y promover la expresión estética por medio del cultivo personal.

Por su parte, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, establece, para la adquisición de la expresión cultural y artística, “desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad expresadas a través de códigos artísticos, así como la capacidad de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos” (Orden ECD/65/2015, p. 7001).

Por todo ello, algunos autores encuentran en la creatividad el rasgo más característico de la competencia conciencia y expresiones culturales. Tal es el caso de Alsina (Alsina y Giráldez, 2012, p. 18), para quien esta competencia se dedica al desarrollo de la creatividad,

confiriéndole un valor instrumental clave en el aprendizaje a lo largo de la vida. El futuro próximo es una incógnita en un siglo de cambios vertiginosos. La Orden ECD/65/2015 impele, en consecuencia, a la potenciación de la creatividad para “reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y exige desarrollar el autoconocimiento y la autoestima, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos” (Orden ECD/65/2015, p. 7002).

Por su parte, Sático (2009b) defiende un uso ético de la creatividad o una creatividad ética en tanto que motor de desarrollo social y cultural, que busca alternativas innovadoras y novedosas a problemas de índole socio-cultural. Un uso de la capacidad creativa éticamente comprometida implica, para Sático, considerar el aspecto cultural de las sociedades que pretenden un cambio actitudinal para el desarrollo social. No se trata tanto de una cultura entendida como industria del entretenimiento o el mercado del arte, sino como el entramado del tejido social que, en sus continuas interacciones recrean el entorno social y la propia identidad individual.

Justificación curricular de la creatividad en las materias del área de Filosofía en la comunidad autónoma de Andalucía: criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

El apartado anterior tenía por objeto justificar el tratamiento de la creatividad en el currículo de secundaria a través de su vínculo con las competencias clave como referente normativo para la promoción y titulación del alumnado. De lo que se trata ahora es de buscar el ajuste del pensamiento creativo en las materias de Filosofía atendiendo a sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Sin ser el cometido de este trabajo de investigación, menos aún de este capítulo, dedicado a justificar curricularmente el tratamiento de la creatividad en las clases de Filosofía, una transposición didáctica íntegra requerirá completar esta justificación criterial con sus respectivos contenidos, tareas, secuenciación e instrumentos de evaluación y calificación.

Coincide este planteamiento con la invitación de Swartz de estimular el pensamiento a través del currículo, más que a través de cursos independientes. Esta propuesta de utilizar el currículo y sus contenidos como contexto desde el que promover procesos creativos guiados por un pensamiento eficiente es lo que Swartz ha denominado *infusión* (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2008; Swartz, 2019). Su concreción curricular se deberá realizar en las programaciones didácticas, de manera normativa y, facultativamente, en posibles programaciones de aula como sugerencia de estructura más apropiada para la agrupación de los elementos curriculares básicos.

La referencia normativa principal para esta justificación curricular del estímulo de la creatividad será la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y el Bachillerato. En ella se regula la competencia compartida con el Estado para el establecimiento de los planes de estudio, tal y como se establece en el Decreto

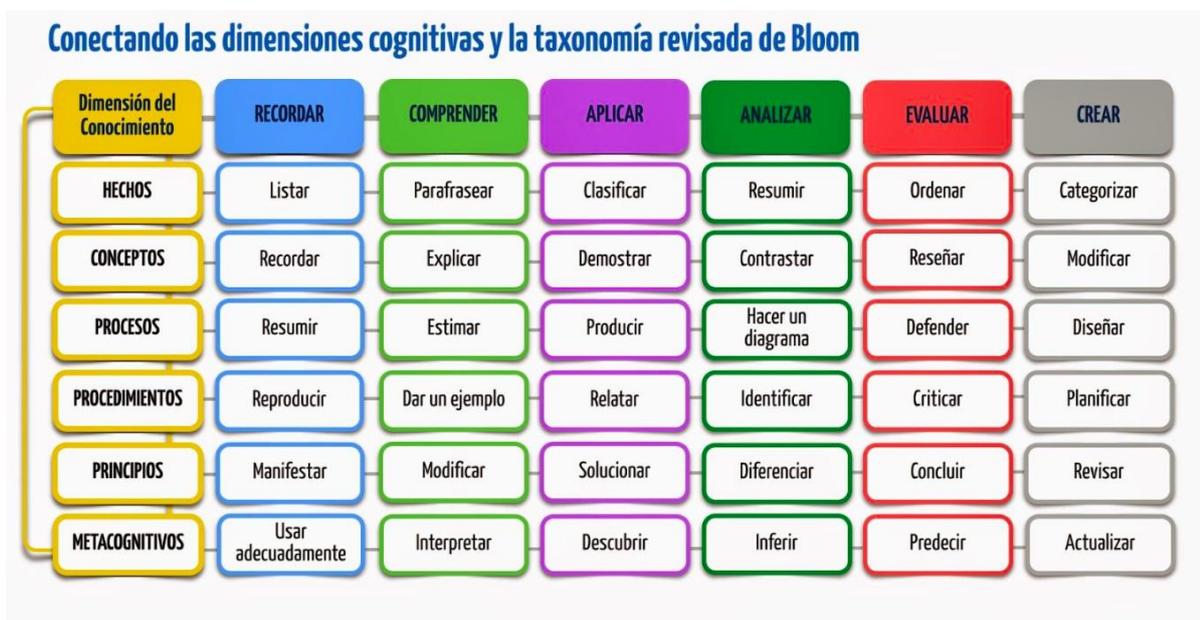
111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Por otro lado, este desarrollo normativo surge al amparo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica algunos aspectos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La selección de criterios de evaluación para el trabajo de la creatividad con el alumnado se ha llevado a cabo conforme a tres consideraciones:

- Por un lado, se han seleccionado aquellos criterios de evaluación que trabajan la creatividad y sus conceptos asociados (creación, innovación, imaginación, etc.) como contenido curricular de las distintas materias.
- No obstante, dicha selección de criterios de evaluación se ha vinculado principalmente en base al uso práctico de las habilidades creativas, más allá del conocimiento teórico de estas. Por tanto, además de su tratamiento como contenido curricular que debe ser conocido, se ha considerado su dimensión práctica.
- Finalmente, se ha utilizado como asistencia para la selección criterial, la taxonomía revisada de Bloom, que conecta el pensamiento creativo con distintas categorías asociadas a ella. Tales categorías o palabras clave son: adaptar, añadir, construir, cambiar, combinar, compilar, componer, crear, descubrir, diseñar, originar, estimar, experimentar, extender, formular, hipotetizar, innovar, mejorar, maximizar, minimizar, modelar, modificar, elaborar, planear, testar, sustituir, reescribir, suponer, teorizar, pensar, simplificar, proponer, visualizar, desarrollar o transformar.

Figura 5.
Taxonomía de Bloom



Nota. Adaptado de www.theflippedclassroom.es

Valores éticos. Primer y segundo ciclo de ESO

La asignatura Valores Éticos es una materia del bloque de asignaturas específicas que se imparte en el primer y segundo ciclo de ESO. Su enseñanza contribuye a la solución creativa de problemas por su contribución en la “búsqueda personal de la vida buena y de su necesidad de convivir con los otros procurando solucionar los inevitables conflictos cotidianos de manera pacífica” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 931).

Tabla 4.
Selección de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la materia Valores Éticos

VALORES ÉTICOS. 1º CICLO ESO (Orden de 15 de enero de 2021)	
Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
Bloque 1. La dignidad de la persona	
2. Comprender la crisis de la identidad personal que surge en la adolescencia y sus causas, describiendo las características de los grupos que forman y la influencia que ejercen sobre sus miembros, con el fin de tomar conciencia	2.2. Elabora conclusiones, acerca de la importancia que tiene para el adolescente desarrollar la autonomía personal y tener el control de su propia conducta conforme a los valores éticos libremente elegidos.

de la necesidad que tiene, para seguir creciendo moralmente y pasar a la vida adulta, del desarrollo de su autonomía personal y del control de su conducta. CSC, CAA.

9. Comprender y apreciar la capacidad del ser humano, para influir de manera consciente y voluntaria en la construcción de su propia identidad, conforme a los valores éticos y así mejorar su autoestima. CSC, CAA.

9.2. Diseña un proyecto de vida personal conforme al modelo de persona que quiere ser y los valores éticos que desea adquirir, haciendo que su propia vida tenga un sentido.

Bloque 2. La reflexión ética

6. Justificar la importancia que tienen los valores y virtudes éticas para conseguir unas relaciones interpersonales justas, respetuosas y satisfactorias. CSC, CAA.

6.2. Elabora una lista con algunos valores éticos que deben estar presentes en las relaciones entre el individuo y la sociedad, tales como: responsabilidad, compromiso, tolerancia, pacifismo, lealtad, solidaridad, prudencia, respeto mutuo y justicia, entre otros.

Bloque 3. La reflexión ética

4. Justificar y apreciar el papel de los valores en la vida personal y social, resaltando sus características, clasificación y jerarquía, con el fin de comprender su naturaleza y su importancia.

4.3. Realiza, en trabajo grupal, una jerarquía de valores, explicando su fundamentación racional, mediante una exposición con el uso de medios informáticos o audiovisuales.

5. Resaltar la importancia de los valores éticos, sus especificaciones y su influencia en la vida personal y social del ser humano, destacando la necesidad de ser reconocidos y respetados por todos. CSC, CCL, CAA.

5.2. Utiliza su espíritu emprendedor para realizar, en grupo, una campaña destinada a difundir la importancia de respetar los valores éticos tanto en la vida personal como social.

7. Tomar conciencia de la importancia de los valores y normas éticas, como guía de la conducta individual y social, asumiendo la responsabilidad de difundirlos y promoverlos por los beneficios que aportan a la persona y a la comunidad.

7.2. Emprende, utilizando su iniciativa personal y la colaboración en grupo, la organización y desarrollo de una campaña en su entorno, con el fin de promover el reconocimiento de los valores éticos como elementos fundamentales del pleno desarrollo personal y social.

8. Explicar las características y objetivos de las teorías éticas, así como su clasificación en éticas de fines y procedimentales, señalando los

8.3. Elabora, en colaboración grupal, argumentos a favor y/o en contra del epicureísmo, exponiendo sus conclusiones con los argumentos racionales correspondientes.

principios más destacados del Hedonismo de Epicuro. CSC, CCL, CAA.

Bloque 4. La justicia y la política

- | | |
|---|--|
| <p>1. Comprender y valorar la importancia de la relación que existe entre los conceptos de Ética, Política y “Justicia”, mediante el análisis y la definición de estos términos, destacando el vínculo existente entre ellos en el pensamiento de Aristóteles. CSC, CCL, CAA.</p> | <p>1.1. Explica y aprecia las razones que da Aristóteles para establecer un vínculo necesario entre Ética, Política y Justicia.</p> |
| <p>2. Conocer y apreciar la política de Aristóteles y sus características esenciales, así como entender su concepto acerca de la justicia y su relación con el bien común y la felicidad, elaborando un juicio crítico acerca de la perspectiva de este filósofo.</p> | <p>2.1. Elabora, recurriendo a su iniciativa personal, una presentación con soporte informático, acerca de la política aristotélica como una teoría organicista, con una finalidad ética y que atribuya la función educativa del Estado.</p> |
| <p>5. Conocer y valorar los fundamentos de la Constitución Española de 1978, identificando los valores éticos de los que parte y los conceptos preliminares que establece. CSC, CEC, CAA</p> | <p>5.1. Identifica y aprecia los valores éticos más destacados en los que se fundamenta la Constitución Española, señalando el origen de su legitimidad y la finalidad que persigue, mediante la lectura comprensiva y comentada de su preámbulo.</p> |
| <p>8. Conocer los elementos esenciales de la UE, analizando los beneficios recibidos y las responsabilidades adquiridas por los Estados miembros y sus ciudadanos y ciudadanas, con el fin de reconocer su utilidad y los logros que esta ha alcanzado. CSC, CEC, CAA</p> | <p>8.2. Identifica y aprecia la importancia de los logros alcanzados por la UE y el beneficio que estos han aportado para la vida de los ciudadanos, tales como, la anulación de fronteras y restricciones aduaneras, la libre circulación de personas y capitales, etc., así como las obligaciones adquiridas en los diferentes ámbitos: económico, político, de la seguridad y paz, etc.</p> |
-

Bloque 5. Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos

- | | |
|---|--|
| <p>2. Explicar el problema de la justificación de las normas jurídicas, mediante el análisis de las teorías del derecho natural o iusnaturalismo, el convencionalismo y el positivismo jurídico, identificando su aplicación en el pensamiento jurídico de algunos filósofos, con el fin de ir conformando una opinión argumentada acerca de la</p> | <p>2.1. Elabora en grupo una presentación con soporte digital, acerca de la teoría “iusnaturalista del Derecho”, su objetivo y características, identificando en la teoría de Locke un ejemplo de esta en cuanto al origen de las leyes jurídicas, su validez y las funciones que le atribuye al Estado.</p> <p>2.2. Destaca y valora, en el pensamiento</p> |
|---|--|
-

fundamentación ética de las leyes.	sofista, la distinción entre <i>physis</i> y <i>nomos</i> , describiendo su aportación al convencionalismo jurídico y elaborando conclusiones argumentadas acerca de este tema.
	2.4. Recurre a su espíritu emprendedor e iniciativa personal para elaborar una presentación con medios informáticos, en colaboración grupal, comparando las tres teorías del Derecho y explicando sus conclusiones.
5. Interpretar y apreciar el contenido y estructura interna de la DUDH, con el fin de conocerla y propiciar su aprecio y respeto.	5.2. Elabora una campaña, en colaboración grupal, con el fin de difundir la DUDH como fundamento del Derecho y la democracia, en su entorno escolar, familiar y social.

Bloque 6. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología

4. Reconocer que, en la actualidad, existen casos en los que la investigación científica no es neutral, sino que está determinada por intereses políticos, económicos, etc., mediante el análisis de la idea de progreso y su interpretación equivocada, cuando los objetivos que se pretenden no respetan un código ético fundamentado en la DUDH.	4.2. Diserta, en colaboración grupal, acerca de la idea de “progreso” en la ciencia y su relación con los valores éticos, el respeto a la dignidad humana y su entorno, elaborando y exponiendo conclusiones.
---	---

Nota. Extraído de Orden de 15 de enero de 2021.

Tabla 5.

Selección de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la materia Valores Éticos

VALORES ÉTICOS. 4º ESO	
Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
1. Explicar, basándose en la DUDH, los principios que deben regir las relaciones entre los ciudadanos y el Estado, con el fin de favorecer su cumplimiento en la sociedad. CSC, CCL, CAA.	1.3. Elabora una presentación con soporte informático y audiovisual, ilustrando los contenidos más sobresalientes tratados en el tema y exponiendo sus conclusiones de forma argumentada

Bloque 3. La reflexión ética

-
- | | |
|---|---|
| <p>4. Identificar la Ética del Discurso, de Habermas y Apel, como una ética formal, que destaca el valor del diálogo y el consenso en la comunidad, como procedimiento para encontrar normas éticas justas.</p> | <p>4.2. Utiliza su iniciativa personal y emprendedora para elaborar una presentación con soporte informático acerca de las éticas formales, expresando y elaborando conclusiones fundamentadas.</p> |
|---|---|
-

Bloque 4. La justicia y la política

- | | |
|--|--|
| <p>2. Reflexionar acerca del deber que tienen los ciudadanos y los Estados de promover la enseñanza y la difusión de los valores éticos, como instrumentos indispensables para la defensa de la dignidad y los derechos humanos, ante el peligro que el fenómeno de la globalización puede representar para la destrucción del planeta y la deshumanización de la persona.</p> | <p>2.1. Diserta y elabora conclusiones, en grupo, acerca de las terribles consecuencias que puede tener para el ser humano, el fenómeno de la globalización, si no se establece una regulación ética y política, tales como: el egoísmo, la desigualdad, la interdependencia, la internacionalización de los conflictos armados, la imposición de modelos culturales determinados por intereses económicos que promueven el consumismo y la pérdida de libertad humana, entre otros.</p> |
|--|--|
-

Bloque 5. Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos

- | | |
|---|--|
| <p>3. Valorar la DUDH como conjunto de ideales irrenunciables, teniendo presente los problemas y deficiencias que existen en su aplicación, especialmente en lo relativo al ámbito económico y social, indicando la importancia de las instituciones y los voluntarios que trabajan por la defensa de los derechos humanos.</p> | <p>3.3. Emprende la elaboración de una presentación, con soporte informático y audiovisual, acerca de algunas instituciones y voluntarios que, en todo el mundo, trabajan por la defensa y respeto de los derechos humanos, tales como la ONU y sus organismos, FAO, OIEA (Organismo Internacional de Energía Atómica), OMS (Organización Mundial de la Salud), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), entre otros y ONGs como Greenpeace, UNICEF, la Cruz Roja, la Media Luna Roja, etc., así como El Tribunal Internacional de Justicia entre otros.</p> |
| <p>4. Entender la seguridad y la paz como un derecho reconocido en la DUDH (art. 3) y como un compromiso de los españoles a nivel nacional e internacional (Constitución Española, preámbulo), identificando y evaluando el peligro de las nuevas amenazas, que contra ellas, han surgido en los últimos tiempos.</p> | <p>4.3. Emprende la elaboración de una presentación, con soporte audiovisual, sobre algunas de las nuevas amenazas para la paz y la seguridad en el mundo actual, tales como: el terrorismo, los desastres medioambientales, las catástrofes naturales, las mafias internacionales, las pandemias, los ataques cibernéticos, el tráfico de armas de destrucción masiva, de personas y de órganos, entre otros.</p> |
-

Educación para la ciudadanía y los Derechos humanos. 3º ESO

La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es una materia del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en Andalucía que se imparte en 3º de Educación Secundaria Obligatoria y que queda regulada por la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Esta Orden concreta ciertos aspectos del Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, de conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

A diferencia de la derogada Orden de 14 de julio de 2016, la nueva Orden de 15 de enero de 2021 incorpora los estándares de aprendizaje evaluables vinculados a criterios de evaluación, en consonancia con el resto de las asignaturas.

Tabla 6.

Selección de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS 3º ESO	
Bloque 1. Contenidos comunes	
Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
1. Expresar de forma oral y escrita con coherencia y fluidez los contenidos asimilados, así como exponer ante los compañeros los trabajos individuales y colectivos llevados a cabo en la materia. CCL, CAA.	1.1. Realiza presentaciones de los temas tratados en clase, mediante medios TIC u otros formatos analógicos.
Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación.	
2. Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar	2.1. Colabora en clase con el profesor y en el centro con Jefatura de Estudios y el

<p>los conflictos en las relaciones escolares y familiares. CSC, CAA.</p>	<p>equipo de Convivencia en el mantenimiento de unas relaciones personales respetuosas y cordiales entre los miembros de la comunidad educativa.</p>
---	--

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos.

<p>2. Desarrollar conductas positivas de ayuda y solidaridad hacia los demás, además de adquirir un compromiso personal en favor de la defensa de los Derechos Humanos en todas sus vertientes. CSC, CAA.</p>	<p>2.1. Manifiesta en su actitud personal en clase y en el resto del centro una tendencia activa a la solidaridad y el trato igualitario hacia sus compañeros y compañeras así como hacia el profesorado.</p>
---	---

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.

<p>4. Desarrollar conductas positivas de ayuda y solidaridad hacia los demás, además de adquirir un compromiso personal en la lucha por la consolidación y profundización de nuestro sistema democrático y de la justicia social. CSC.</p>	<p>4.2. Desarrolla una actitud comprensiva y colaboradora ante aquellas situaciones de injusticia social de su entorno.</p>
--	---

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.

<p>2. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos. CSC.</p>	<p>2.1. Valora la importancia de tener unas leyes internacionales comunes que garanticen la vida y la convivencia pacífica en el planeta.</p>
<p>3. Desarrollar conductas positivas de ayuda y solidaridad hacia los demás, además de adquirir un compromiso personal en la lucha contra las desigualdades Norte-Sur y en favor de la universalización de la educación. CSC.</p>	<p>3.2. Desarrolla una actitud comprensiva y colaboradora ante aquellas situaciones de injusticia social de su entorno, sobre todo aquellas producidas por la inmigración desde países del Sur (menos desarrollados) y con aquellos que no han tenido las mismas oportunidades de adquirir una educación adecuada.</p>

Nota. Extraído de Orden de 15 de enero de 2021.

Filosofía 4º ESO

Se trata de una asignatura del bloque de asignaturas específicas de 4º de ESO cuya oferta depende de la regulación y ordenación establecida por cada Administración educativa y la del propio Centro docente.

La dimensión creativa de esta asignatura está fuera de toda duda por cuanto tiene como uno de sus cometidos respecto al alumnado “valorar la gestión creativa de sus capacidades estéticas o el razonamiento moral y político autónomo, coherente y cimentado y, en definitiva, a valorar la capacidad de la Filosofía como instrumento de innovación y transformación desde hace más de veinticinco siglos” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 885).

Tabla 7.

Selección de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la materia Filosofía de 4º de ESO

FILOSOFÍA 4º ESO	
Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
Bloque 1. La Filosofía	
5. Reflexionar y argumentar, de forma escrita y oral, sobre el interés, específicamente humano, por entenderse a sí mismo y a lo que le rodea. CCL, CSC, CAA.	5.1. Realiza pequeños ensayos, argumentando sus opiniones de forma razonada.
Bloque 2. Identidad personal	
21. Reconocer las implicaciones filosóficas de la idea del hombre como proyecto. CCL, CSC, CAA.	21.1. Expresa y desarrolla la idea de hombre como proyecto.
Bloque 3. Socialización	
3. Identificar el proceso de construcción, elementos y legitimación de una cultura, valorando a esta no solo como instrumento de adaptación al medio, sino como herramienta para la transformación y la autosuperación.	3.1. Expresa algunos de los principales contenidos culturales, como son las instituciones, las ideas, las creencias, los valores, los objetos materiales, etc.

CCL, CSC, CAA, CEC.

Bloque 6. Transformación

- | | |
|--|---|
| <p>6. Conocer la Estética como la parte de la filosofía que estudia el proceso creativo, la experiencia estética y la belleza. CCL, CSC, CAA, CEC.</p> | <p>6.1. Define y utiliza conceptos como estética, creatividad, sinapsis neuronal, imaginación, pensamiento divergente, pensamiento convergente, serendipia.</p> |
| <p>8. Reconocer la capacidad humana de la creatividad, en tanto que potencialidad existente en todas las personas y que se consigue entrenando el cerebro. CCL, CSC, CAA, CEC.</p> | <p>8.1. Analiza textos de literatura fantástica, considerando y reflexionando sobre los elementos específicamente creativos.</p> |
| <p>9. Conocer las fases del proceso creativo, y reflexionar sobre la importancia de que el pensamiento divergente imaginativo y el pensamiento lógico y racional, trabajen juntos. CCL, CSC, CAA, CEC.</p> | <p>9.1. Explica las fases del proceso creativo.</p> |
| <p>10. Conocer y aplicar algunas técnicas de desarrollo de la creatividad. CCL, CSC, CAA, CEC.</p> | <p>10.1. Utiliza la técnica de desarrollo de la creatividad conocida como de revisión de supuestos e inversión, y la aplica sobre alguna teoría filosófica o científica.</p> <p>10.2. Explica las principales técnicas de desarrollo de la creatividad.</p> |
| <p>12. Valorar la libertad como condición básica para la creatividad innovadora, la conexión de las ideas preexistentes entre sí y la competitividad. CCL, CSC, CAA.</p> | <p>12.1. Argumenta, razonando su opinión, sobre el papel de la libertad como condición fundamental para la creación.</p> |
| <p>13. Conocer las características de las personas especialmente creativas, como la motivación, la perseverancia, la originalidad y el medio, investigando sobre cómo se pueden potenciar dichas cualidades. CCL, CSC, CAA, CEC.</p> | <p>13.1. Explica las características de las personas especialmente creativas y algunas de las formas en que puede potenciarse esta condición.</p> |
| <p>14. Reflexionar de forma argumentada sobre el sentido del riesgo y su relación para alcanzar soluciones innovadoras y, por tanto, la posibilidad de evolucionar. CCL, CSC, CAA.</p> | <p>14.1 Argumenta sobre la importancia de asumir riesgos y salir de la llamada zona de confort para alcanzar metas y lograr resultados creativos e innovadores.</p> |
-

Nota. Extraído de Orden de 15 de enero de 2021.

Filosofía. 1º Bachillerato

Filosofía es una materia general del bloque de asignaturas troncales de primero de Bachillerato.

En su dimensión práctica la asignatura permite una notable participación en los procesos creativos:

... lo importante no es solo transmitir, repetir y recitar tesis, sino producir y recrear la actividad por la que este saber se alcanza, es decir, formular claramente los problemas que subyacen a cada propuesta teórica. Se debe fomentar la adquisición de hábitos por los que alumnos y alumnas puedan convertirse no en espectadores, sino en participantes y actores del proceso de clarificación de los problemas. (Orden de 15 de enero de 2021, p. 306).

FILOSOFÍA 1º BACHILLERATO

Criterio de evaluación

Estándar de aprendizaje

 Bloque 1. Contenidos transversales

2. Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia. CCL,CAA.

2.1. Argumenta y razona sus opiniones, de forma oral y escrita, con claridad, coherencia y demostrando un esfuerzo creativo y académico en la valoración personal.

3. Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes. CCL, CD, CAA.

3.2. Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía.

3.4. Realiza redacciones o disertaciones, trabajos de investigación y proyectos, que impliquen un esfuerzo creativo y una valoración personal de los problemas

filosóficos planteados en la Historia de la Filosofía.

4. Analizar y argumentar sobre planteamientos filosóficos, elaborando de forma colaborativa esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, mediante el uso de medios y plataformas digitales. CCL, CD, CAA.

4.1 Elabora con rigor esquemas, mapas conceptuales y tablas cronológicas, etc. demostrando la comprensión de los ejes conceptuales estudiados.

Bloque 3. El conocimiento

4. Conocer y explicar la función de la ciencia, modelos de explicación, sus características, métodos y tipología del saber científico, exponiendo las diferencias y las coincidencias del ideal y de la investigación científica con el saber filosófico, como pueda ser la problemática de la objetividad o la adecuación teoría-realidad, argumentando las propias opiniones de forma razonada y coherente. CSC, CAA, CMCT, CCL.

4.2. Construye una hipótesis científica, identifica sus elementos y razona el orden lógico del proceso de conocimiento.

Bloque 4. La realidad

5. Leer y analizar de forma crítica, textos filosóficos, epistemológicos y científicos sobre la comprensión e interpretación de la realidad, tanto desde el plano metafísico como físico, utilizando con precisión los términos técnicos estudiados, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado en las unidades y razonando la propia postura. CSC,CAA, CCL.

5.2. Reflexiona, argumentando de forma razonada y creativa sus propias ideas, sobre las implicaciones filosóficas que afectan a la visión del ser humano, en cada una de las cosmovisiones filosófico-científicas estudiadas.

Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía

3. Reconocer y reflexionar de forma argumentada, sobre la interacción dialéctica entre el componente natural y el cultural que caracterizan al ser humano en cuanto tal, siendo lo culturalmente adquirido, condición para la innovación y creatividad que caracterizan a la especie humana. CSC, CAA, CCL,CEC.

3.2. Diserta sobre el ser humano en tanto que resultado de la dialéctica evolutiva entre lo genéticamente innato y lo culturalmente adquirido, condición para la innovación y la capacidad creativa que caracterizan a nuestra especie.

 Bloque 6. La racionalidad práctica

- | | |
|--|---|
| <p>6. Disertar de forma oral y escrita sobre la utilidad del pensamiento utópico, analizando y valorando su función para proponer posibilidades alternativas, proyectar ideas innovadoras y evaluar lo ya experimentado. CCL, CSC, CAA.</p> | <p>6.1 Reflexiona por escrito, argumentando sus propias ideas, sobre las posibilidades del pensamiento utópico.</p> |
| <p>9. Conocer el campo de la Estética, reflexionando sobre las aportaciones filosóficas realizadas por tres de las construcciones simbólicas culturales fundamentales. CCL, CSC, CAA, CEC.</p> | <p>9.2. Contrasta y relaciona algunas construcciones simbólicas fundamentales en el contexto de la cultura occidental, y analiza, de forma colaborativa, textos literarios, audiciones musicales y visualizaciones de obras de arte para explicar los contenidos de la unidad.</p> |
| <p>17. Conocer las posibilidades de la filosofía en la creación de un proyecto, en general y, en el ámbito empresarial, en particular, valorando su papel potenciador del análisis, la reflexión y el diálogo. CCL, CSC, CAA, CEC, SIEP.</p> | <p>17.1 Utiliza conceptos con sentido filosófico aplicándolos en el contexto empresarial: principios, saber, orden lógico, finalidad, demostración, razonamiento, inducción, deducción, argumentación, sentido, significado, creatividad, diálogo, objetivo/subjetivo, emociones, globalidad, valor, entre otros.</p> |
| <p>21. Valorar la capacidad de la Estética filosófica para favorecer el pensamiento creativo e innovador que permite adaptarse y anticiparse a los cambios, generando innovación y evitando el estancamiento. CCL, CSC, CAA, CEC, SIEP.</p> | <p>21.1 Valora la necesidad de posibilitar tareas innovadoras, valorando la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad.</p> |
-

Nota. Extraído de Orden de 15 de enero de 2021.

Historia de la Filosofía. 2º Bachillerato

La Historia de la Filosofía es una asignatura de opción del bloque de asignaturas troncales y obligatoria en el segundo curso para todas las modalidades de Bachillerato (Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de

la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado).

Su vínculo con el desarrollo de la capacidad creativa queda patente en la propia normativa, por ser una aproximación al conocimiento y a la aplicación de las reglas de la ciencia para el conocimiento de la verdad, con las implicaciones que tiene para el descubrimiento de nuevos caminos y direcciones que ensanchen los límites de la razón y la ciencia.

Tabla 8.

Selección de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la materia Historia de Filosofía

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA 2º BACHILLERATO	
Bloque 1. Contenidos transversales	
3. Aplicar adecuadamente las herramientas y procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la Filosofía realizando trabajos de organización e investigación de los contenidos. CCL, CD, CAA,CSC.	<p>3.2. Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía del autor.</p> <p>3.4. Realiza redacciones o disertaciones, trabajos de investigación y proyectos, que impliquen un esfuerzo creativo y una valoración personal de los problemas filosóficos planteados en la Historia de la Filosofía.</p>
4. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la realización y exposición de los trabajos de investigación filosófica. CCL, CD, CAA,CSC.	<p>4.1. Utiliza las herramientas informáticas y de la web 2.0, como wikis, blogs, redes sociales, procesador de textos, presentación de diapositivas o recursos multimedia, para el desarrollo y la presentación de los trabajos.</p> <p>4.2. Realiza búsquedas avanzadas en Internet sobre los contenidos de la investigación, decidiendo los conceptos adecuados.</p> <p>4.3. Colabora en trabajos colectivos de investigación sobre los contenidos estudiados utilizando las TIC.</p>

Nota. Extraído de Orden de 15 de enero de 2021.

Criterios y estándares para enfocar la creatividad en las enseñanzas medias: ¿la cuadratura del círculo?

En el capítulo anterior se recopilaron los principales conceptos desde los que acotar el terreno de juego de la creatividad, abordados desde la óptica de la psicología y filosofía de la creatividad. Aspectos como la originalidad, la finalidad, la intencionalidad o la imaginación son algunas de las categorías entre las que se debatían los procesos creativos. A falta de un consenso sobre la pertinencia de estos u otros criterios, el debate generado respecto a esta cuestión nos abre a un campo de estudio de lo más estimulante.

En el ámbito educativo, la promoción de criterios para evaluar las capacidades creativas del alumnado es también una cuestión problemática por cuanto pudiera incurrir en una aporética *petitio principii*. La dificultad radica en la necesidad de establecer criterios para la determinación de lo ontológicamente indeterminado por definición. Sin embargo, esta investigación pretende un planteamiento conciliador del estímulo de la creatividad en la etapa de la adolescencia con la exigencia de ajuste a los criterios y estándares de evaluación marcados por la normativa vigente en materia de educación. Coincidiendo con el planteamiento de Joas (2005), renunciamos a una libertad absoluta en aras de una “creatividad situada”, esto es, de una creatividad en la que se seleccionan posibilidades de acción concretas que vienen determinadas por situaciones o circunstancias también determinadas. En el caso que nos ocupa, tales circunstancias las constituyen el ajuste a la realidad educativa de nuestro quehacer docente en el área de Filosofía.

Persuadidos por este planteamiento, el uso de un pensamiento creativo para la resolución de problemas de la vida cotidiana requiere de ciertos criterios y fundamentos necesarios para el buen gobierno de cualquier manifestación creativa. Así lo considera, al

menos, Lipman (1998) cuando afirma que “necesitamos apoyar nuestras opiniones y aseveraciones, así como el resto de nuestro pensamiento, sobre bases firmes. Avanzar desde criterios sólidos es un modo de fundamentar nuestro pensamiento” (p. 175). Precisamente, apela este autor a leyes, estatutos y estándares como algunas de las modalidades de criterios que pueden orientar nuestro pensamiento.

Entonces y por concluir, si los centros educativos son el contexto de aprendizaje para la promoción de los procesos creativos, el currículo de la ESO o el Bachillerato y la normativa de la que depende conformarán el andamiaje legal para el desarrollo intelectual de la creatividad en el aula.

Sobre este apoyo legal versará el próximo capítulo, en concreto, sobre el marco metodológico para el desarrollo de la creatividad.

CAPÍTULO QUINTO

Metodología específica para la promoción de procesos creativos y habilidades metacognitivas en el aula de Filosofía: la interacción del alumnado y el aprendizaje cooperativo en el seno de las comunidades de investigación filosófica.

*"Si enseñamos a los alumnos de hoy como enseñábamos ayer
les estamos robando el futuro".*

J. Dewey

La elección del método más apropiado para la enseñanza de la Filosofía es una cuestión difícil de dilucidar. Uno de los motivos es la radicalidad de sus contenidos y su esencial carácter inacabado. Dicho de otra manera: la filosofía no descansa en verdades incuestionables. Tal y como observa Nelson (2008), cuando se abandona el campo de nuestras experiencias filosóficas cotidianas para remontar al ámbito de los principios que sustentan dichas experiencias, todo se vuelve oscuro e incierto.

Otro tanto ocurre al adentrarse en el ámbito de la creatividad en tanto disposición del obrar humano, que porta como una de sus características más concomitantes la innovación y la originalidad.

No es de extrañar, por tanto, la enconada controversia acerca de las posibilidades para enseñar a las personas a promover un pensamiento filosófico creativo. Para algunos teóricos

el proceder creativo es un proceso que se puede describir técnicamente y, por tanto, enseñar y aprender, mientras que para otros se trata de un proceso íntimo que depende de las cualidades individuales, personales e intransferibles. En este sentido, es preciso reconocer que la creatividad no se puede evaluar como mero producto final (Sátiro, 2012).

Y, a pesar de todo, no parece eludible la consideración de la creatividad y los procesos creativos en el seno del pensar filosófico, por cuanto es tarea de la filosofía la búsqueda de nuevos enfoques a los problemas del quehacer humano, tanto nuevos como perennes.

Si se acepta la premisa de la existencia de una creatividad allende la estética, una creatividad cotidiana de la que, en mayor o menor medida todo el mundo participa, no cabrá más que remitir este tipo de conocimientos al ámbito de la práctica. No se puede enseñar a una persona a ser creativa, como si de un paquete de conocimientos transferidos se tratara, pero sí se pueden describir los procesos que generan ambientes creativos. Sin embargo, el estímulo de dichos procesos no está garantizado en el aula de filosofía, lo cual supone una situación profundamente paradójica (Sarbach, 2006). Y es que siendo consustancial a la reflexión filosófica el uso del pensamiento creativo (Lipman, 1992, 1998, 2006; Sátiro, 2004, 2007, 2009a, 2009b, 2012, 2013, 2019; Marina, 2013), la didáctica de la filosofía que se practica a diario en las aulas sigue en buena parte anclada a una metodología de corte teórico que se centra en la lectura y análisis de textos filosóficos y temarios sobre las distintas materias. En estas circunstancias, escasean las interacciones entre el alumnado y el protagonismo cae del lado del profesorado, que aporta una concepción historicista de la Filosofía. Se aparta, así lo denuncian autores como García Moriyón, Revenga y Ortega o Vásquez (citados por Corcelles, M., y Badía, M. C., 2013), del contexto del alumnado y de sus intereses, que son cubiertos mediante lecturas y clases magistrales.

La falta de un consenso en torno a la metodología idónea para enseñar filosofía y, en particular, de los procesos creativos del pensar filosófico, recomiendan cierta prudencia a la hora de realizar juicios absolutos en esta cuestión sobre el método, si bien existe cierto consenso sobre la necesidad de estimular los procesos creativos en el aula:

... la sociedad necesita y exige que en la renovación de fines educativos se instale el desarrollo de la creatividad, como norte y motor de nuevas orientaciones metodológicas. No se trata ya de una cualidad rara e inalcanzable para muchos ni de una ciencia esotérica, sino de la fuente de energía más poderosa que la humanidad haya imaginado (De la Torre, 1995).

La normativa educativa nacional e internacional se ha hecho eco de esta demanda social, tal y como ha quedado patente en el desarrollo de todo el capítulo cuarto. La transversalidad de la creatividad como aprendizaje instrumental, se ha presentado como algo necesario para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y presente a lo largo de todo el currículo de la educación secundaria para la correcta adquisición de cada una de las competencias clave. Algunas de las características de la creatividad como son la innovación, la intencionalidad o la originalidad son una condición *sine qua non* para la promoción de una enseñanza basada en competencias clave o su adquisición por parte del alumnado.

En este contexto educativo, demandante del estímulo de las habilidades creativas el alumnado requiere de un método de trabajo específico que estimule su uso y mejora. Las orientaciones metodológicas que propone el currículo de las distintas materias del área de Filosofía nos pondrán en la pista para la búsqueda de un marco metodológico apropiado, encontrado, según se defiende en esta investigación, el seno de las comunidades de investigación filosófica del programa Filosofía para Niños. Este enfoque será enriquecido con

estrategias de aprendizaje cooperativo y actividades de metacognición para estimular el pensamiento multidimensional, en general, y el creativo, en particular.

Llegados a este capítulo, último de esta tesis doctoral y previo a la enunciación de conclusiones, es preciso hacer un par de aclaraciones:

- Al igual que se advirtió en el capítulo anterior, estas orientaciones metodológicas para el tratamiento de la creatividad en el estudio académico de la Filosofía requieren la connivencia del resto de elementos que conforman el mapa curricular. Solo en relación con unos objetivos, contenidos, competencias clave, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, adquiere coherencia completa la propuesta de una metodología apropiada. No obstante, estos elementos exceden los objetivos de la investigación, centrada en aquellos elementos mínimos que permiten justificar el trabajo de la creatividad en el aula, a saber, los criterios de evaluación y sus respectivos estándares de aprendizaje evaluables, así como las competencias clave asociadas a estos.
- Es preciso recordar que esta investigación sobre el fomento de procesos creativos en el aula de Filosofía no es perseguida como fin en sí mismo, sino como estrategia de resiliencia y desarrollo positivo de nuestro alumnado. El interés acerca de las posibilidades metodológicas creativas está, por tanto, indefectiblemente vinculado a esta finalidad.

Metodología para el fomento de la creatividad en el aula de filosofía: el proyecto de Filosofía para Niños y los programas de filosofía práctica

El término “método” encuentra su origen en los términos griegos *metá*, que se traduce como “más allá” o “fin”, y *odos*, que significa “camino”. Según esto, se entenderá que un método es el “camino para conseguir un fin” (Bisquerra, 2016, p. 28). La propia etimología del concepto marca, por tanto, un incipiente rumbo sobre la tarea a acometer: si el fin buscado es la mejora del bienestar de nuestro alumnado a través del estímulo de su creatividad, el método es la pregunta por el “cómo” llegar a tal destino.

Partiendo, por tanto, de su origen etimológico, en el presente capítulo se presentará un marco metodológico apropiado para la promoción de procesos creativos en el aula que sea, a su vez, propicio para la generación de procesos de resiliencia y desarrollo positivo adolescente. Dicho marco se justifica desde dos ámbitos diferenciados:

- Normativo-curricular: a través de las orientaciones metodológicas amparadas por los propios currículos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en el ámbito estatal y autonómico de Andalucía.
- Pedagógico: por medio de las propuestas emanadas de programas desarrollados al amparo de la psicología y de la filosofía, que exploran las posibilidades de desarrollo del pensamiento creativo como uno de los pilares del pensamiento complejo. La búsqueda de una metodología apropiada para el estímulo de la creatividad en la enseñanza de la Filosofía nos lleva a indagar sobre distintas propuestas para el desarrollo cognitivo. Las comunidades de investigación o indagación del programa Filosofía para Niños nos proporcionan el entorno de trabajo idóneo desde el que generar interacciones cooperativas complejas para el estímulo de la creatividad y la metacognición y, en definitiva, proporcionar contextos de aprendizaje situados para el

desarrollo y adquisición de las competencias clave y el desarrollo positivo del alumnado. Para el desarrollo de este enfoque, se toma como referencia el encuadre realizado por Vázquez (2018) sobre los programas de filosofía práctica que potencian las habilidades del pensamiento. Sin embargo, el estímulo de las capacidades resilientes y positivas de la creatividad nos llevará a centrar el interés en las comunidades de indagación filosófica tal y como son desarrolladas desde el programa de Filosofía para Niños (Lipman, 1998; Lipman, 2016; Lipman y Sharp, 1992) o el proyecto Noria (Sátiro, 2004 y 2012).

Las consideraciones realizadas se completarán con otras estrategias metodológicas para la enseñanza mejora de las capacidades creativas del alumnado. En este sentido, las propuestas de Swartz, De Bono, Perkins o Marina ofrecen diferentes pero complementarios itinerarios para mejorar y sistematizar el pensamiento eficaz del alumnado y, así, sus aprendizajes y procesos creativos implicados, de manera que permitan la resolución de problemas de la vida diaria académica, personal, familiar o social del alumnado. Para finalizar, se propondrá el contexto de aprendizaje más apropiado para el uso de este tipo de metodologías: los entornos cooperativos entre el alumnado. Los tres niveles de uso de técnicas de aprendizaje cooperativo presentados por Pujolàs y su equipo de investigación (Pujolàs et al., 2013) ofrecen una potente herramienta para la materialización de estos contextos de cooperación, consustanciales, por otro lado, a las comunidades de investigación del proyecto de Filosofía para Niños. Dichos entornos facilitan la estimulación de procesos autocorrectivos de manera que, poniendo en juego la capacidad crítica y autocrítica del alumnado, este consiga descubrir sus propias debilidades y corregir los errores en los procesos. Todo ello justifica el tratamiento de

la metacognición en el último de los apartados de este capítulo dedicado a la metodología específica de procesos creativos.

Orientaciones metodológicas desde una perspectiva normativo-curricular: la participación del alumnado desde la Filosofía para Niños

En el capítulo anterior ya se justificó curricularmente el estímulo de procesos creativos referenciándolos a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. En esta ocasión, el foco de atención se centra en la metodología específica para la promoción de procesos creativos en el aula de Filosofía, en los términos propuestos en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

La propia norma justifica una serie de recomendaciones metodológicas apropiadas para el uso y desarrollo de unas estrategias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje autónomo y eficaz del alumnado y, en concreto, el aprendizaje creativo cotidiano como forma de resolución de los retos del día a día. Se trata de un desarrollo normativo que potencia el aprendizaje por competencias desde el que se pretende una renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente. En el diseño del currículo básico, el Decreto 111/2016 establece el currículo y la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/2013, que modifica parcialmente la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, a falta del nuevo desarrollo normativo que traiga la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

Será, por tanto, la propia normativa la que nos marque el camino para proponer el enfoque metodológico más apropiado. En concreto, las Órdenes de 15 de enero de 2021, por las que se regula el currículo de las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, recomiendan una serie de estrategias metodológicas para las materias de Historia de la Filosofía, Filosofía, Educación para la Ciudadanía y Valores Éticos:

- “... se propone una metodología centrada en la actividad y participación individual y colectiva del alumnado, que favorezca el pensamiento crítico y racional, y en la que el aprendizaje significativo y por descubrimiento sea la piedra angular” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 308).
- ... se hace imprescindible que la ciudadanía adopte un estilo de vida democrático, y que la tolerancia, la autonomía personal y el respeto mutuo constituyan el modo de ser cotidiano de los ciudadanos. Por ello, se considera que la metodología en la enseñanza de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es tanto o más importante que los contenidos que en ella se deben tratar. La construcción colectiva del pensamiento, la implementación de la autonomía personal del alumnado, así como la implantación en sus hábitos de vida de actitudes democráticas, tolerantes y no discriminatorias son el camino más adecuado para impartir esta materia (Orden de 15 de enero de 2021, p. 972). Si bien se trata de una cuestión común a todas las materias del área de Filosofía es la construcción colectiva del conocimiento se torna especialmente relevante en la materia de Educación para la Ciudadanía. La participación activa y democrática, es condición *sine qua non* para la enseñanza de una educación cívica y democrática y la cuestión metodológica es tanto o más importante que los contenidos de la materia. El carácter práctico de esta materia

- propicia, asimismo, el uso de recursos como el cine, los documentales y reportajes o la
- prensa.
 - “... tomar como punto de partida lo que los alumnos y alumnas conocen y piensan sobre el tema de estudio y organizar el trabajo teniendo en cuenta tales preconcepciones” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 308).
 - “... favorecer en el alumnado la capacidad de pensar, de plantear y delimitar problemas, distinguiendo los datos subjetivos de los objetivos” (p. 385). En valores éticos, el fomento de estas problemáticas se realizará a través de los dilemas morales, el estudio de casos, el análisis crítico de la realidad y los comentarios de texto, entendiendo la palabra *texto* en un sentido amplio, que incluye incluso películas (Orden de 15 de enero de 2021, p. 934).
 - ... favorecer la investigación personal y de grupo mediante el diálogo, el debate y la confrontación de las distintas ideas e hipótesis que hagan posible la tolerancia y la apertura hacia planteamientos distintos a los propios, así como el rechazo de todo tipo de discriminación... (Orden de 15 de enero de 2021, p. 308).
 - “... motivar y posibilitar la elaboración, consolidación y maduración de conclusiones y actitudes personales acerca de los contenidos trabajados y buscar la interdisciplinariedad ...” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 308)
 - “Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados, se proponen estrategias de diálogo con las que los estudiantes experimenten el enriquecimiento mutuo que supone el compartir sus ideas con los demás” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 308).
 - Esta última cuestión del uso del diálogo es matizada en la asignatura de Valores Éticos en los siguientes términos: “el diálogo constituirá una herramienta primordial

para el desarrollo de la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 934).

- Además, todas estas recomendaciones metodológicas van acompañadas, en la materia de Valores Éticos de la ejemplaridad del profesorado como modelo y guía del aprendizaje de valores y actitudes entre el alumnado: “Hay que destacar el valor del ejemplo del profesorado imprescindible en todas las materias y especialmente en Valores Éticos, pues uno de los aprendizajes más importantes del ser humano se produce por imitación u observación” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 935).

Se requiere, por tanto, de un enfoque práctico para la estimulación del pensamiento creativo en el contexto de aprendizaje formal que constituyen las enseñanzas medias y, en concreto, de la enseñanza del saber filosófico.

El proyecto de Filosofía para Niños

Bajo la denominación de “Filosofía para Niños” y “Filosofía con Niños” se aglutinan un conjunto de propuestas que parten de la creencia en la naturaleza dialógica de la mente. Dichas propuestas cuentan con el respaldo de evidencias arrojadas desde la psicología cultural, acerca de la naturaleza social de nuestros pensamientos y creencias, que son creados y recreados en la interacción con otras personas.

La peculiaridad de los conocimientos y la esencial falibilidad de las verdades de la filosofía, tomadas en su conjunto, hacen de la pregunta por el método para la promoción de la creatividad en el aula de Filosofía, algo tan prioritario como enigmático. Desamparados, por tanto, del cobijo de las verdades inmutables, se precisa un entorno de diálogo abierto en el que los estudiantes sean sujetos activos que aborden los problemas filosóficos aportando razones desde su propia experiencia.

Desde hace algo más de cincuenta años existe un marco metodológico interdisciplinar que, desde la psicología y la filosofía fundamentalmente, trata de dotar a la juventud de herramientas para reflexionar sobre el mejor modelo de persona y sociedad al que cabe aspirar. En el contexto del aula, esta reflexión comunitaria y colaborativa parte de diálogos filosóficos acerca de los principios morales que se consideran más valiosos para la consecución de una vida digna y buena.

En concreto, el planteamiento de este proyecto guarda un fuerte vínculo con el constructivismo para el que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano a partir de sus experiencias previas y sus interacciones con otras personas (Agudelo y Estrada, 2012). Llevado a sus últimas consecuencias, el diálogo entre individuos supone realmente un diálogo entre la cultura personal y la cultura social, quedando tanto los individuos como la cultura afectados por el resultado de dicho diálogo (Valsiner, 2007). Esta apertura al perspectivista que no incurre, sin embargo, en planteamientos relativistas (García-Moriyón, González-Lamas, Botella, González, Miranda-Alonso, Palacios, Robles-Loro, 2020) y defiende sin ambages la mejora de los procesos de pensamiento de la población infantil y juvenil a través de una metodología apropiada.

La Filosofía para niños y el pensamiento complejo

La Filosofía para Niños sienta sus pilares en la idea del *pensamiento complejo*, concepto acuñado por Morin (1992) para referirse a la capacidad del pensamiento de conectar distintas dimensiones de la realidad y perfilar un conocimiento más completo de esta. Se trata, por tanto, de una concepción que no se reduce al conocimiento de la realidad tal y como ha sido concebido desde la epistemología clásica. Esta, heredera del paradigma cartesiano, tiende a simplificar los problemas, separar y reducir sus partes, distinguiendo entre un sujeto y un objeto, así como una perspectiva filosófica y científica de la realidad. El conocimiento

se construye, de este modo, pensando la realidad desde instancias separadas. Sin embargo, el paradigma de la complejidad problematiza este conocimiento del conocimiento. Desde su epistemología, se trata de poner en comunicación esos distintos niveles que constituyen lo que cotidianamente conocemos como el conocimiento de la realidad, aceptando un fondo de incertidumbre irrenunciable (Morin, 1999). Desde este planteamiento, ninguna referencia de la realidad, por más particular o localizada que sea, refleja fielmente las condiciones de emergencia de una idea o una teoría. Por el contrario, nuestros conocimientos serán tanto más cercanos a la verdad cuanto más comunicación entre disciplinas exista. De este modo, para Edgar Morin, “el problema no es que cada uno pierda su competencia. Es que la desarrolle bastante para articularla con otras competencias, las cuales, encadenadas, formarían un bucle completo y dinámico, el bucle del conocimiento del conocimiento” (Morin, 1999, p. 77). Y todo ello desde la inevitable renuncia a un acceso íntegro de la verdad. El reconocimiento de la incertidumbre en el conocimiento del conocimiento es insoslayable.

Lipman recupera esta idea del pensamiento complejo y la adapta para el ámbito de la didáctica de la filosofía. Según el autor, el paradigma de la complejidad es el que mejor se adecúa a la investigación en el ámbito educativo debido a su irrenunciable carácter inacabado (Lipman, 2016). El conocimiento que se construye en el aula es siempre revisable, ampliable y está sujeto a continuas reelaboraciones. La autocorrección debe ser, por tanto, un recurso siempre disponible y al servicio de la comunidad de investigación filosófica y requiere, para su correcto ejercicio, de procesos metacognitivos.

Tomando como punto de partida el reconocimiento de la complejidad de la investigación filosófica en el aula, Lipman (2016) prioriza tres dimensiones específicas del pensamiento: la crítica, la creativa y la cuidadosa. Ninguna de ellas puede emerger ni desarrollarse sin la participación de las otras dos. Según esto, lo racional se vincula

habitualmente con la búsqueda de criterios y razones por las que algo es como decimos. Sin embargo, esta caracterización suele olvidar que toda exigencia de estructura, orden y composición promovida por razones está atravesada por emociones y afectos, dando forma a nuestros pensamientos. Y es que solo se piensa a fondo lo que nos interesa o afecta al tiempo que, mientras ocupa nuestro pensamiento, aprendemos a apreciarlo más y empatizar de manera más profunda con su realidad. Por su parte, sobre estas cosas que apreciamos y cuidamos y que ocupan buena parte de nuestros razonamientos proyectamos nuevas hipótesis como formas apreciativas de expandir su ser. Pero, a su vez, el movimiento expansivo de creatividad es inseparable de cierta perspectiva crítica, que obliga a cuestionar las preconcepciones sobre lo que ya hay o existe y buscar nuevos horizontes de pensamiento. No cabe albergar, por tanto, ningún tipo de esencialismo en el ámbito del pensamiento y sí una visión rizomática a la hora de considerar los productos de nuestro pensamiento.

Aceptando pues, la esencial vinculación de las distintas dimensiones del pensamiento multidimensional, tal y como es reconocida por Lipman, resulta apropiado definir cada una de ellas y mencionar sus principales características:

La *dimensión crítica* del pensamiento impele a la necesidad de mejorar nuestros juicios, esto es, de hablar con “buen juicio”. Para Lipman, las definiciones habituales de pensamiento crítico resultan insuficientes, por cuanto se centran solo en sus resultados y deja de lado sus procesos. Apelar a decisiones o soluciones ante problemas determinados o la adquisición de nuevos conceptos, es necesario cuando hablamos de pensamiento crítico, pero es, a todas luces, insuficiente. La vinculación del pensamiento con la formación de juicios de calidad permite aclarar, sin embargo, la naturaleza prístina del pensamiento crítico. Veamos en qué sentido es esto posible:

- a. El buen juicio consiste en una determinación, que puede ser un acto de habla, pero también una acción o una creación que genera un cambio razonable. Se trata de un pensamiento aplicado que implica un proceso y un resultado. De esta manera, el pensamiento crítico, movido por buenos juicios, genera un movimiento hacia algo mejor. Además, desarrolla un producto por cuanto está implicado en toda interpretación y traducción responsable del significado del emisor.
- b. Por otra parte, se trata de un pensamiento guiado por criterios. Tales criterios son utilizados en el pensamiento crítico y compartidos con el resto de la comunidad de indagación. Refiere a valores, convenciones, requisitos, perspectivas, principios reglas (leyes, baremos, etc.), estándares, definiciones, etc.
- c. Finalmente, es preciso destacar que se trata de un pensamiento autocorrectivo. En su proceder trata siempre de corregir sus propios errores procedimentales. La perspectiva crítica es metacognitiva por cuanto piensa sobre su propio proceder intelectual, buscando posibles fallas en su razonar y soluciones a aplicar. Se entiende por metacognición el acto reflexivo de pensar sobre nuestro propio pensamiento. Tal y como advierte Lipman (2016) la metacognición no tiene por qué ser necesariamente una actividad crítica. Para que esto ocurra, el pensamiento tiene que estar guiado por un procedimiento riguroso, tal y como ocurre en los procesos de investigación. Las comunidades de investigación del proyecto de Filosofía para niños y, en general, de las distintas propuestas de filosofía práctica proporcionan el entorno idóneo para acceder a este nivel crítico. La exigencia de un entorno cooperativo desde las bases del pensamiento cuidadoso confiere a las comunidades un enfoque privilegiado para la corrección de los métodos y procedimientos, no solo del grupo sino de cada uno de los individuos que lo conforman.

La *dimensión cuidadosa*, por su parte, refiere al valor que otorgamos a ciertas cuestiones que resultan importantes para las personas. Algunas formas de esta dimensión tienen que ver con nuestra capacidad para valorar ciertas entidades (pensamiento apreciativo), la emoción que atraviesa los objetos del pensar (pensamiento afectivo), que permite salir de nosotros mismos para ponernos en la piel de los demás (pensamiento empático). Además, implica la tendencia a conservar aquello que se aprecia (pensamiento activo), estableciendo para ello ciertas normas que modulan los actos volitivos de cara a promover estos cuidados (pensamiento normativo).

Finalmente, la *dimensión creativa* es aquella que cifra el valor de la creatividad en la apertura del pensamiento, esto es, la libertad de la que goza para generar nuevas y desafiantes pensamientos e ideas (de Puig, 2018). No procede indagar más sobre esta dimensión del pensamiento, central en esta investigación, para evitar reiteraciones y/o anticipaciones apresuradas sobre cuestiones a tratar en los siguientes apartados.

Características de la comunidad de investigación filosófica

La idea de una comunidad de investigación filosófica fue desarrollada por Matthew Lipman y Ann Sharp como propuesta metodológica de su programa *Filosofía para niños* en aras a conseguir una ciudadanía más democrática.

Para su aplicación, los niños y niñas están dispuestos en círculo para su mejor comunicación y reconocimiento como iguales y con la ayuda del resto del grupo y la persona dinamizadora, mejoran y actualizan su pensamiento autónomo. Para motivar su capacidad de indagación filosófica en el aula, ambos autores elaboraron una serie de novelas destinadas al uso del alumnado y repletas de cuestiones eminentemente filosóficas que afloraban en el

contexto cotidiano de sus protagonistas. Esta contextualización novelada de los grandes temas de la filosofía permite una aprehensión más sencilla por parte del alumnado.

Para progresar en esta reflexión, el grupo-clase ha de constituirse como una comunidad de investigación filosófica. Se trata de un grupo unido por el compromiso con los procedimientos de la investigación y, por tanto, con una serie de hábitos reflexivos que son interiorizados por parte de sus miembros. Por ello, se trata de un recurso pedagógico especialmente pertinente para desarrollar un pensamiento y deliberación de alto nivel (Lipman, 2016). A diferencia de un diálogo en el aula o la asamblea realizada prioritariamente en el ámbito de la educación infantil, la comunidad de investigación filosófica se caracteriza por ser guiada por profesorado que posee un conocimiento explícito de los criterios que deben utilizarse para mejorar el lenguaje y los procesos de pensamiento.

Además de este requisito, la correcta implementación de la comunidad de indagación filosófica supone la aceptación de ciertas condiciones (Lipman, 1992) como son:

- a) La existencia de un diálogo razonado en el que las intervenciones de los interlocutores deben ser defendidas con argumentos y de toda posición se han de ofrecer razones.
- b) El respeto mutuo que genera el clima de confianza necesario para la proliferación de interacciones.
- c) La falta de adoctrinamiento como condición indispensable para la promoción del pensamiento crítico y creativo.

Por otra parte, una correcta aproximación al alcance de la comunidad de investigación en la mejora de la capacidad de pensar de las personas requiere puntualizar el carácter relacional del ser humano. El individuo solo puede mejorar su pensamiento y ser persona en el seno de una comunidad. Su naturaleza está íntimamente condicionada por su inserción en

un grupo de personas con las que comparte un estilo de vida, un lenguaje y unos valores (Lago, 2006). Al tiempo, la vida de la comunidad corre en paralelo a la de sus miembros: es en esta comunión entre individuos que razonan, que se autorregulan e interpelan, que la propia comunidad mejora. Dicho de otra manera, el individuo solo podrá mejorar en la comunidad si la comunidad mejora con las interacciones de las personas que la integran. Por todo ello, hablar de comunidad de investigación como algo que ya es, alberga un elemento de contradicción pues siempre está en proceso de actualización y de mejora. Es un ente vivo que se nutre de las aportaciones críticas, creativas y éticas de sus miembros al tiempo que va generando en el seno de la comunidad nuevos niveles de madurez investigadora.

Las comunidades de investigación, aun compartiendo procedimientos y fines generales, serán diferentes en función del objetivo específico que persigan (Lipman, 2016, p. 16). Así, una comunidad deliberativa y reflexiva potenciará más el pensamiento crítico mientras que una comunidad de investigación cuidadosa potenciará el cultivo y la promoción de valores. Por su parte, una comunidad de investigación creativa centrará su interés mayoritariamente en los aspectos técnicos y en los procesos de emprendimiento que conducen a la creación. La propuesta de Sático (2004, 2007, 2009a, 2009b, 2012, 2013, 2019) apunta a esta línea, tal y como habrá ocasión de comprobar.

No obstante, no se debe concluir de estas distinciones en el seno de las comunidades de investigación que estas modalidades de pensamiento puedan funcionar y ser trabajadas de manera aislada. Por el contrario, existe una continua interacción entre ellas y toda comunidad debe indagar sobre aspectos críticos, creativos y cuidadosos, aun primando alguno de ellos, en función de la propuesta. En cualquier caso, sea cual sea la dimensión que predomine en estas comunidades, el estímulo de la creatividad está garantizado en el entorno colaborativo de producción intelectual grupal. Recordemos al respecto las ideas de Sawyer y DeZutter

(2009) en torno a la creatividad como proceso participativo y distribuido que se analizaron en el capítulo tercero.

Además, como ya se señaló anteriormente, una de las cualidades que se ponen en valor en el proyecto de Filosofía para Niños y, concretamente, en el seno de las comunidades de investigación filosófica es la complejidad inherente a cada una de las dimensiones del pensamiento. De una parte, el pensamiento creativo guarda una estrecha relación con el pensamiento crítico. Esta se hace palpable en el afán creativo de cuestionar cualquier idea convencional. El pensamiento creativo se crece en el epicentro de las adversidades y agoniza en la comodidad de la convención y de los contextos no problemáticos. Es en el seno de una mirada crítica de la realidad donde el pensamiento creativo adquiere su máxima expresión. Además, por su conexión con el pensamiento crítico, los procesos y productos del pensamiento creativo pasan, a la postre, por el tamiz de procedimientos autocorrectivos y evaluaciones criteriosales.

Sin embargo, la conexión que parece más interesante para los propósitos de este trabajo es la del pensamiento creativo con la dimensión cuidadosa.

La comunidad de investigación filosófica como espacio facilitador del éxito escolar desde un aprendizaje basado en competencias

Otro motivo por el que el proyecto de Filosofía para Niños supone un marco metodológico ideal en su encaje con la normativa vigente estriba en su facilidad a la hora de transferir los conocimientos teóricos a la práctica educativa, tal y como acredita la investigación realizada en torno al impacto del programa en el ámbito educativo. No en vano, el proyecto de Filosofía para Niños se aplica con éxito en más de sesenta países del mundo (Topping, Trickey, Cleghorn, 2020), desde la etapa de infantil, pasando por primaria y secundaria, hasta enseñanzas no obligatorias como el bachillerato, las enseñanzas

universitarias y entornos de aprendizaje no formales e informales. Su capacidad para producir mejoras cognitivas en el alumnado ha sido acreditada recurrentemente desde el ámbito de la investigación. El modelo de Filosofía para Niños genera un impacto positivo en la mejora de la capacidad cognitiva y la fluidez del pensamiento crítico (Naderi, 2012) y el rendimiento general del alumnado que participa en él (García-Moriyón, F. et al., 2000), además de un alto incremento en el logro escolar del alumnado y su nivel socioemocional en experimentos en los que se han contrastado las métricas obtenidas de grupos de control y grupos experimentales (Trickey y Topping, 2004; García-Moriyón, Robollo y Colom, 2005). Las mejoras producidas tras la aplicación del modelo en un solo curso escolar se han observado tanto en educación primaria como en secundaria (Fair et al., 2015) y en distintos contextos culturales, siendo sus efectos duraderos por varios años (Topping y Trickey, 2007c). Además, su aplicación genera una mejora académica en otras materias tradicionales de la educación primaria (Gorard et al., 2017; García-Moriyón, Colom, Lora, Rivas, y Traver, 2000).

Además, la comunidad de investigación filosófica que nace en su seno se conforma como espacio por antonomasia para un aprendizaje basado en competencias. Así puede concluirse de la definición de competencia realizada en el informe DeSeCo donde, recordemos, las competencias suponen una “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntas para lograr una acción eficaz” (2003). Este espacio de diálogo en el que pensamiento creativo, crítico y cuidadoso se conjugan estimula el uso de las siete competencias clave en el alumnado (Paniego, 2018):

- La *comunicación lingüística* es inherente a las sesiones de Filosofía para Niños. En ellas el alumnado se ejercita en la comunicación de ideas, exposición de argumentos y emociones, así como la escucha activa.

- La *competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología* es puesta en práctica en el uso de habilidades del pensamiento relacionadas con la investigación como son la capacidad de averiguar, la formulación de hipótesis, la búsqueda de alternativas, la selección de posibilidades o la imaginación.
- La *competencia digital*, por cuanto el uso de las TIC y el uso seguro de estas se tematiza como objeto de estudio para la comunidad de investigación al tiempo que puede utilizarse como medio para poder presentar detonantes o disparadores del pensamiento, así como dinámicas para el desarrollo de las sesiones.
- La competencia de *aprender a aprender* es una de las más presentes en el ámbito de la Filosofía para Niños. El alumnado adquiere autonomía en el proceso de su aprendizaje no solo en el uso que hace de las diferentes habilidades del pensamiento a lo largo del diálogo, sino también en el proceso de metacognición y en el uso del pensamiento autocorrectivo.
- Las *competencias sociales y cívicas* también están continuamente presentes en el seno de una comunidad de investigación filosófica. La comunidad de investigación constituye un marco ideal para la práctica de la convivencia democrática, donde se potencia la escucha y el uso responsable de la palabra, con intervenciones basadas en argumentos que combinan la libertad de expresión y el respeto a las opiniones del resto de sus miembros. Además, en el entorno de esta comunidad profesorado y alumnado construyen un conocimiento que se nutre de las aportaciones propias y del resto de grupo.
- El *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, por su parte, está presente no solo en la propia creación de las comunidades de investigación como espacio de diálogo, sino también en la marcada impronta de servicio que caracteriza a la Filosofía para Niños. Su presencia en los contextos no formales e informales es complementaria a su

práctica en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y se concreta en talleres en centros de día, asociaciones no gubernamentales o proyectos de inclusión social. Así lo documenta Barrientos (2013), exponiendo casos en los que la propuesta pedagógica de Lipman y Sharp se nutre además del pensamiento crítico de Freire para llevar a la práctica acciones de capacitación democrática.

- La *conciencia y expresiones culturales* es comúnmente trabajada en el entorno de Filosofía para Niños a través de la habilidad de pensamiento conocida como *traducción* y que permite expresar emociones y sentimientos a través de otros lenguajes como la literatura, la música o las artes plásticas. Además, favorece el desarrollo de otras capacidades como son la tolerancia o la empatía.

Adecuación metodológica del rol docente en el modelo Filosofía para Niños respecto a la normativa vigente

A lo largo de los capítulos cuarto y quinto se ha indagado posibles estrategias para promover la creatividad entre el alumnado a través de una planificación curricular y la aplicación de una metodología adecuada. Sin embargo, en este proceso también ha quedado comprometida la capacidad creativa del docente, si bien de una manera menos explícita. La adaptación metodológica de los principios de nuestro sistema educativo requiere de grandes dosis de creatividad y reflexión por parte del profesorado, no solo por cuanto los recursos que ha de movilizar para concretar los requerimientos normativos a una práctica de aula implican un uso creativo de la razón, sino porque sienta las bases y la condición de posibilidad para la creación de la subjetividad humana. A fin de cuentas, estos principios en los que se basa la norma educativa constituyen unas exigencias éticas, establecidas de acuerdo con los valores de la Constitución Española y los derechos y libertades reconocidos en ella.

Por tanto, sin abandonar la cuestión metodológica, parece pertinente prestar atención a la figura del docente una vez atendidas las cuestiones relativas al proceso de aprendizaje del alumnado. Centrémonos, en concreto, en la siguiente recomendación de metodología didáctica presente en la normativa andaluza.

Los métodos deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado, ajustándose al nivel competencial inicial de este y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos de aprendizaje ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo (Decreto 110/2016, p. 32).

Esta recomendación es fruto de la progresiva influencia del constructivismo en el ámbito educativo. Este ha cuestionado los métodos memorísticos y reproductivos de la enseñanza en favor de una teoría del aprendizaje, lo cual ha tenido importantes consecuencias en las prácticas educativas. La idea de que los estudiantes deben construir sus propios aprendizajes ha producido profundos cambios en la comprensión general de los conceptos “enseñanza” y “profesorado”. Desde esta óptica, el proceso de aprendizaje es algo inmanente y la enseñanza se focaliza en la creación de entornos de aprendizaje. El docente, por su parte, como procurador de estos aprendizajes, concentra su acción en torno a la función de *facilitador* de dichos entornos.

En el proyecto de Filosofía para Niños, el profesorado asume el rol dinamizador en una actividad de corresponsabilidad en la búsqueda de la verdad. La comunidad de investigación filosófica debe ejercer su acción cooperativa y dialógica con el objetivo de mejorar la comprensión y buscar la verdad (desde el enfoque perspectivista anteriormente comentado) sobre el tema a investigar. Esta figura del facilitador hunde sus raíces más lejanas en el semblante de Sócrates, quien pone el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje en el

lado del aprendizaje (García, 2011), provocando importantes cambios en la acción docente: se produce el salto de una concepción bancarizada del saber, en que la mente del alumnado es una tabula rasa que debe ser ocupada con los conocimientos infundidos por el profesorado asimilado a una fuente de conocimiento (Freire, 1977; Freire, 2005), a otra en la que el profesorado asume el compromiso de contribuir al crecimiento filosófico del alumnado acompañando y ayudando al alumnado a mejorar su capacidad de reflexión en la aprehensión de nuevos conocimientos.

Ahora bien, desde un punto de vista normativo, la función del docente no se agota en esta labor de facilitación. Especialmente en el área de la filosofía, el papel del profesorado de promover contextos de aprendizaje no parece incompatible con su capacidad para enseñar actitudes, valores y, consiguientemente, contenidos contextualizados, primando, en todo caso, un enfoque práctico de la cuestión. Volviendo la vista de nuevo a la figura de Sócrates, la filosofía es siempre algo que se vive y se practica. No se trata de un saber que se deba aprender (Echevarría, 2015). La honestidad intelectual constituye la piedra de toque del auténtico filósofo. En este sentido, resulta clarificadora la referencia de la asignatura de Valores Éticos a la *ejemplaridad* del profesorado:

Hay que destacar el valor del ejemplo del docente, imprescindible en todas las materias y especialmente en Valores Éticos, pues uno de los aprendizajes más importantes del ser humano se produce por imitación u observación. El profesorado debe dar testimonio de las actitudes y valores democráticos que proclama, de regulación y control de sus emociones, y de resolución pacífica de conflictos. Ha de intentar una coherencia entre su discurso teórico y su discurso práctico (Orden de 15 de enero de 2021, p. 330).

La norma pone así en valor el papel del profesorado como *enseñante*, pues enseña en la coherencia de su discurso y en la ejemplaridad de su proceder.

Esta concepción de la enseñanza alberga, de este modo, un sentido de trascendencia que resitúa el proceso educativo tanto fuera del aprendiz como de su profesorado: el docente no es asimilable por el alumnado como recurso de su aprendizaje, si bien este tampoco puede controlar el impacto de sus enseñanzas en su alumnado. Esta especial situación que supone el ser enseñado consiste en una disposición receptiva por parte del alumnado, un “estar abierto a recibir el regalo de la enseñanza” (Biesta, 2017, p. 75).

Nótese como esta visión de la enseñanza dirige la atención hacia la cuestión de la creatividad del docente. Convenimos con Biesta, a colación de la noción de ejemplaridad contemplada en el currículo, en la visión de una enseñanza basada en actos de creación, frágiles y arriesgados, que posibilitan las condiciones para el surgimiento de personas virtuosamente educadas.

Además, esta *pedagogía sin asideros* pone en valor la labor del profesorado. Esta idea de creación liderada por los docentes en el acto de enseñanza pretende así “*devolver* la enseñanza a la educación” (Biesta, 2017, p. 64). Y lo hace arriesgando, desde la conciencia de que el alumnado es un sujeto de acción y responsabilidad, desde el convencimiento de que no es disciplinable o asimilable en procesos de modelaje, a pesar del gran valor que supone la ejemplaridad de su *modus vivendi*.

Cabría concluir, por tanto, que la creatividad del docente cuenta con respaldo normativo, tanto en la promoción y facilitación de los contextos de aprendizaje, como en la fragilidad inherente a los procesos de enseñanza. El “paradigma del aprendizaje” en sus funciones de *orientar*, *promover* y *facilitar* no es incompatible con el “paradigma de la

instrucción” y su noble función de enseñar, entendiendo, eso sí, que esas enseñanzas deben poder aplicarse a contextos concretos. El modelo de Filosofía para Niños es una herramienta metodológica apropiada para combinar tanto los procesos de aprendizaje como los de enseñanza en la educación filosófica de nuestro alumnado.

Otros programas internacionales de filosofía práctica

En las siguientes páginas, se presentan sucintamente los distintos programas internacionales de filosofía práctica para niños y con niños que pueden enriquecer el enfoque de Lipman y Sharp propuesto para el estímulo de la creatividad. El nexo principal de todos ellos estriba en la construcción de una ciudadanía democrática conformada sobre la base del diálogo y la mejora del pensamiento.

Sátiro y Puig: proyecto Noria y la pedagogía para una ciudadanía crítica

Especial interés merece el proyecto Noria, cuya metodología es la que más ha desarrollado las habilidades de pensamiento y, en concreto, las habilidades necesarias para el desarrollo de una propuesta curricular con foco en los procesos creativos. Y es que la práctica del proyecto Noria tiende a priorizar los procesos, en este caso las habilidades de pensamiento, sobre los contenidos desde la creencia de que el desarrollo de estas habilidades permitirá una mejor aprehensión de dichos contenidos.

En el proyecto Noria, Angélica Sátiro e Irene de Puig desarrollan una propuesta similar a la de Filosofía para niños de Lipman y Sharp. De hecho, ambas propuestas tratan de desarrollar una comunidad de investigación con el apoyo de textos y materiales para el profesorado con el propósito último de educar en una ciudadanía democrática. Sin embargo, su programa enfatiza el desarrollo del pensamiento creativo para la resolución de problemas de la vida cotidiana, recordando, en cualquier caso, que en el desarrollo del pensamiento complejo no cabe hacer epojé del pensamiento crítico. Por otra parte, el apoyo material que

contribuye a la reflexión es de tipo artístico (pinturas, cuentos, música, cine...). Su propuesta está profundamente afectada por un marcado compromiso ético: “aprender a pensar creativamente y a actuar de forma ética” (Sátiro, 2004). Además, el proyecto Noria sistematiza el desarrollo de las habilidades del pensamiento, que son categorizadas por tipos de habilidad y trabajadas metacognitivamente, como habrá ocasión de comprobar más adelante. Es de destacar que, a diferencia de lo que ocurre en otras propuestas de filosofía práctica, el proyecto de Sátiro y Puig trabaja, además de las habilidades del pensamiento más habituales (investigación, conceptualización y análisis, razonamiento y traducción e interpretación), un tipo de habilidades más específicas relacionadas con las sensaciones: las habilidades de percepción, en un claro afán por hacer partícipe en la mejora de nuestros pensamientos a los órganos encargados de recoger la información recibida desde el mundo externo.

Si el proyecto Noria, junto a otras iniciativas como “Aprender a pensar” y “Jugar a pensar”, pretenden fomentar las posibilidades del pensar creativo en las etapas de educación infantil y primaria, la propuesta de Sátiro para el fomento de las habilidades del pensamiento creativo no acaba aquí. Por el contrario, abarca toda la ciudadanía a través de una propuesta metodológica para la conducción de procesos creativos. Esta apuesta de Sátiro (2012) es denominada *Pedagogía de la ciudadanía creativa*. En ella se parte de un modelo “vivencial, participativo, reflexivo y metacognitivo” (p. 102), especialmente apropiado para el desarrollo de la creatividad en el contexto del aula, pues ella aporta un espacio privilegiado en el que los estudiantes pueden desarrollar su creatividad. Se trata, pues, de una pedagogía de triple base (Sátiro, 2012, p. 103):

- A nivel de interacciones, el alumnado aprende a partir de las reflexiones de sus compañeros y compañeras y de sus propias aportaciones. El diálogo constituye la

herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento no solo creativo, sino también crítico y cuidadoso o ético.

- Tales reflexiones se concretarán en propuestas de investigación que propiciarán, a su vez, distintos tipos de agrupamientos, pues sus propuestas se pueden trabajar a nivel individual, en pequeños grupos o en gran grupo. La conducción de los procesos creativos por parte de la persona dinamizadora potenciará la cantidad y el valor de las ideas propuestas.
- Dichas aportaciones pueden ser organizadas a través de proyectos que mantengan el foco de atención del alumnado. A su vez, estos proyectos deben cuajar en acciones concretas con un impacto que trasciende el ámbito académico, para abarcar otros espacios como el familiar o el social: de las ideas a los proyectos y de los proyectos a la acción.

Sátiro (2012, p. 109-110) concreta esta metodología de triple nivel en una serie de pasos clave que han sido llevados a la práctica en el proyecto “Diálogos con acción”, implementado en Guatemala y reagrupados metacognitivamente:

- 1) Se parte de juicios que parten de la intuición.
- 2) Se problematizan estos juicios a través de preguntas.
- 3) Se imaginan posibles mejoras desde un punto de vista ético a un nivel global.
- 4) Se investigan sus posibilidades de aplicación desde distintos lenguajes y campos del saber.
- 5) Se generan nuevas ideas utilizando estrategias para el estímulo del pensamiento divergente trabajadas de manera inclusiva (individualmente y en compañía de los demás).
- 6) Se dialoga sobre estas nuevas ideas a través de lecturas u otros procedimientos.

- 7) Se concretan y elaboran las nuevas ideas iniciales en un movimiento convergente criticándolas y haciéndolas pasar por la criba de criterios contextualizados.
- 8) Se transforman estas ideas en acción a modo de proyectos y productos.
- 9) Se evalúan las ideas, los proyectos y los productos para seguir con el proceso que ocurre en una espiral.

Brenifier: Institut de Pratiques Philosophiques

El proyecto desarrollado en el Institut de Pratiques Philosophiques pretende desarrollar las competencias y las actitudes filosóficas (Brenifier, s.f.) como medio para pensar mejor.

Para Brenifier, las competencias filosóficas son tres:

La profundización, como indagación en el significado de lo que se está diciendo. Esta competencia integra las habilidades de pensamiento de la argumentación, la explicación, el análisis y la síntesis, el ejemplo, la interpretación y la identificación.

Por su parte, la problematización consiste en plantear preguntas o problemas ante toda posición inicial de manera que, aplicando el pensamiento crítico, se puedan modificar, eliminar o enriquecer dichas posiciones iniciales.

Finalmente, la conceptualización supone la identificación de las palabras clave que recogen la esencia de un discurso. Este ejercicio es fundamental para la correcta aprehensión de las ideas fuerza de dicho discurso.

En lo que refiere a las actitudes filosóficas, Brenifier las entiende como aquellas actitudes necesarias para que la actividad reflexiva pueda llevarse a cabo. Se trata de las siete siguientes (Millón y Brenifier, 2014):

- Sosegarse: actitud consistente en la búsqueda de la calma corporal y espiritual necesaria para comprender la intención y los procedimientos de la tarea a realizar.
- La ignorancia adquirida o el cuestionamiento de los juicios seguros y del papel del docente como transmisor de conocimientos para asumir el de dinamizador en la elaboración de hipótesis.
- La autenticidad: implica la valentía de decir lo que uno piensa y hacerlo con rigor y de manera despreocupada ante el juicio que pueda provocar ante una audiencia. La función del docente es promover la expresión libre y despreocupada de su alumnado y denegar las muestras colectivas de desaprobación por parte de parte o del resto del grupo.
- Empatía/simpatía: capacidad de ponerse en las circunstancias de otras personas (empatía) para desarrollar actitudes de respeto y amistad hacia ellas.
- Confrontación: supone un compromiso con el debate y con la búsqueda de la verdad.
- Asombro: tal es la actitud que produce el encuentro con lo inesperado, con lo problemático. Solo desde la tensión del disenso cabe la generación de nuevas hipótesis.
- Confianza: solo desde un clima de confianza en el otro cabe arriesgarse al error de una manera natural y desdramatizada.

La propuesta de Brenifier destaca, además, por su apología de la calma en la aprehensión de los procesos. Así lo expresa el propio autor:

¿Es posible que esta cualidad, la de aprender a perder el tiempo, sea una competencia que debemos adquirir, una herramienta pedagógica de gran utilidad que nunca nadie nos enseñó en nuestros años de formación? Se nos ha educado para que “no perdamos el tiempo”, pues hay que avanzar continuamente con el fin de satisfacer las exigencias

de la programación, con el fin de cumplir los objetivos pedagógicos que nos hemos marcado. Por eso, solemos despreciar los intersticios, esos momentos de respiración sin los cuales nada puede crecer. (Brenifier, 2005, p. 22).

Ese deleite por la pérdida de tiempo, ese gusto por gastar el tiempo sin objeto es, en realidad, un acto de gran valor según Brenifier, pues solo instalados en esta posición de falta de necesidad y utilidad es donde la mente se pierde en el libre juego de la imaginación al más puro estilo kantiano de la aprehensión de intuiciones sin concepto. En el fondo, este “malgastar el tiempo” es la vía de entrada al necesario movimiento divergente del pensamiento que antecede a otro convergente en el que se concretan las producciones creativas.

Desde esta postura, no es de extrañar la apología que realiza el autor de la metafísica, que entiende como horizonte de libertad, capaz de despojar al ser humano de sus ataduras espacio-temporales, lógicas y causales, en la proyección de una línea de fuga hacia el infinito. Es ese no-espacio de la metafísica en el que habitan los niños y niñas en el uso de su imaginación y que, cuando se van haciendo mayores van sustituyendo por un principio de realidad que, a la postre, se torna censura en las posibilidades de ser de las personas y de la realidad. Es por ello que Brenifier apuesta por un descentramiento de todo puerto seguro y avance hacia la libertad: “frágil barquita que por toda garantía no ofrece sino el simple placer del viaje. Y que por toda utilidad cuestiona la idea misma de la utilidad ¿Hay algo más útil?” (Brenifier, 2019, p. 10).

McCall: Community of Philosophical Enquiry

Deudora de la propuesta de Lipman y Sharp, la aportación más original de la propuesta de McCall estriba en drástica reducción del número de intervenciones de los

integrantes de la comunidad en aras a la eficacia investigadora (García, 2018). Esta propuesta relega el interés metacognitivo por las habilidades de pensamiento y las estrategias de dinamización entre alumnos para incidir en ciertas estructuras de razonamiento que parecen especialmente adecuadas para el uso de niños y niñas a partir de los cinco años. Se trata de silogismos hipotéticos como resultado de una estructura de intervención que comprende tres momentos: “estoy de acuerdo o en desacuerdo con (alguien) cuando dice que (algo) porque (argumento)” (García, 2018, p. 87) e interacciones concretas basadas en las comunidades de investigación que considera muy eficaces para la producción de ideas metafísicas y epistemológicas, así como realizar distinciones éticas o metaéticas.

La creencia en esta capacidad de filosofar de los niños lleva a McCall a cuestionar las teorías de la psicología cognitiva que han marcado la pauta de la educación y de los currículos de la enseñanza las últimas décadas (McCall, 2009). Influidos especialmente por la teoría de los periodos del desarrollo cognitivo, que vincula dicho desarrollo de los niños a cuatro rígidas etapas, McCall objetará que parte de su éxito se debe al descarte de los resultados no deseados en la aplicación de las pruebas experimentales respecto de las hipótesis que se pretendían confirmar. Tales casos podrían ser, precisamente, los más representativos de la existencia de un pensamiento filosófico a tempranas edades.

La persona dinamizadora tiene la labor de detectar las corrientes filosóficas en las que, de manera consciente o inconsciente, se integran los participantes a partir de sus intervenciones e irá profundizando en estas corrientes fomentando la participación de las personas que las representan.

Nelson: Diálogo socrático

La particularidad principal del método socrático es que, en su empeño de enseñar a filosofar, más que enseñar filosofía, recurre a las reglas del método regresivo, que consiste en partir de la experiencia cotidiana del alumnado para “emprender, cada uno por sí mismo, el laborioso regreso que solamente permite penetrar en los principios básicos” (Nelson, 2008, p. 17). Es decir, se trata de partir de los juicios generados a partir de las experiencias individuales acerca de la realidad para remontarse a los principios filosóficos de los que dependen. De otra manera, las verdades racionales universales de la filosofía serán oídas, pero no comprendidas. Solo cuando existe el compromiso personal con las verdades que supone la regresión desde la experiencia individual, es posible una verdadera comprensión de estas.

Este ejercicio implica el uso de dos registros diferentes de comunicación: el diálogo, en el que los participantes investigan sobre el contenido de los temas tratados y el metadiálogo en el que se abordan asuntos relacionados con cuestiones metodológicas o estratégicas y otras relacionadas con las emociones de los interlocutores. Este ejercicio permite a los interlocutores tomar conciencia de sus propias creencias.

Una consecuencia de este principio general del diálogo socrático de Nelson es que, a diferencia del resto de las propuestas de filosofía práctica, el diálogo generado en una comunidad de investigación debe converger en un consenso a modo de principio universal. Esto convierte el diálogo en un proceso extremadamente lento, pues la culminación de dicho consenso implica la participación sin límites de todas las sensibilidades presentes en la comunidad de investigación y una consideración constante de las minorías. En este proceso no caben atajos discursivos y la persona dinamizadora debe evitar a toda costa allanar el camino de la comprensión filosófica de las verdades consensuadas. Esta hará bien en omitir

todo juicio en pro del diálogo entre las personas participantes. No hay que olvidar que, en cualquier caso, el diálogo socrático no pretende erigirse como procedimiento para resolver problemas, sino explicitar el método para alcanzar soluciones.

Otros programas complementarios de desarrollo cognitivo

Además de las aportaciones que realizan los distintos programas de filosofía práctica de cara a la sistematización de los procesos creativos (y su vinculación con otros críticos y ético-cuidadosos) en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, existen otros programas de desarrollo cognitivo que ofrecen una serie de procedimientos pautados que se han consolidado por su eficacia (Albes et al., 2012; Tébar, 2005). Estas propuestas ofrecen una metodología de corte constructivista que contribuye a la participación activa del alumnado y aportan una base para la aplicación de las distintas habilidades de pensamiento. Si bien es cierto que algunos de estos programas han sido diseñados para su aplicación con alumnado de educación infantil y primaria, merece la pena mencionarlos. El motivo es que la combinación del proyecto Filosofía para Niños con elementos de estos programas puede resultar muy apropiada para el trabajo de la creatividad en el aula. Veamos someramente sus principales fortalezas.

Aprendizaje basado en el pensamiento

El aprendizaje basado en el pensamiento (*Thinking Based Learning*) es una metodología de aprendizaje que sustituye la enseñanza basada en la memoria por otra basada en el pensamiento (Swartz et al., 2008). Según sus autores, a través de una serie de rutinas, hábitos y técnicas y su clasificación en distintas destrezas nuestro alumnado podrá mejorar su capacidad de mejorar sus procesos mentales y conseguir pensamientos más eficaces.

El pensamiento eficaz es definido por los autores como “la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas” (p. 15). Esta forma *eficaz* de pensar se traduce en un aumento de la capacidad de pensar y una mejora de la calidad de sus pensamientos, así como de su rendimiento en las clases.

El pensamiento eficaz implica:

- de un lado, las *destrezas de pensamiento*, que son los procedimientos específicos apropiados para el ejercicio de un determinado tipo de pensamiento.
- de otro, los *hábitos de la mente*, o lo que es lo mismo, las rutinas empleadas para articular estos procedimientos o destrezas de pensamiento.
- finalmente, la *metacognición*, o capacidad de las personas de implementar estas destrezas y hábitos de manera consciente y adaptada a circunstancias concretas. El agente actúa de manera autónoma, activando los procesos a voluntad. Además, en todo el proceso, será capaz de modular y corregir dichos procesos.

El uso del pensamiento eficaz para destrezas de pensamiento creativo supone hacer uso de un conjunto de habilidades estimuladoras de ideas, tales como la *generación de posibilidades*, a través de acciones como la multiplicidad de ideas o fluidez, la variedad de las ideas o flexibilidad, la novedad de las ideas u originalidad o el ejercicio de detallar las actividades (elaboración). A su vez, también implica la *creación de metáforas*, con ejercicios como el uso de la analogía o metáforas.

Esta planificación de procedimientos apropiados para generar mejores pensamientos y una actitud reflexiva permite a quien la lleva a quien la práctica, según sus autores, al dominio y automatización de estas estrategias.

Teoría Ejecutiva de la Inteligencia (Marina)

Sin embargo, algunos autores como Marina, aun reconociendo el valor de los planteamientos de Swartz, es crítico respecto al alcance de la propuesta de Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Marina, 2015). Si bien concede a Swartz el mérito de priorizar la necesidad de pensar a través del currículo más que a través de cursos independientes, así como su propuesta de pensamiento eficaz a través de la enseñanza de destrezas de pensamiento, sugiere dos limitaciones en su propuesta. En primer lugar y a nivel teórico, no identifica y organiza adecuadamente los tipos de hábitos. La relación de hábitos presentados resulta muy heterogénea y queda deficientemente categorizada. La propuesta de la Teoría Ejecutiva de la Inteligencia (TEI, en adelante), de un lado, identifica mejor (según el autor) los tipos de hábitos.

En segundo lugar, si bien primero en importancia, porque el modelo de Costa y Swartz renuncia a estudiar el comportamiento al focalizar toda su atención en la mejora de los pensamientos de los individuos. Esto supone una falta de compromiso con la acción para Marina. Es por ello, que su propuesta TEI pretende ser un modelo de comportamiento que establece las conexiones entre la toma de decisiones y las acciones. Marina denuncia que este vínculo queda muy desdibujado, no solo en el planteamiento de Costa y Swartz, sino en todos los métodos de aprender a pensar. Por el contrario, la TEI es un modelo de comportamiento que relaciona el pensamiento con la conducta, es decir, integra la decisión en la acción. Marina integra la inteligencia ejecutiva, encargada de todos los procesos de pensamiento

conscientes con los mecanismos de la acción de manera que se asegure la conexión entre el pensamiento eficaz con la acción moral correcta.

Proyecto Spectrum de Gardner y colaboradores

El Proyecto Spectrum recoge las aportaciones de Howard Gardner y David Feldman sobre distintos desarrollos de la psicología evolutiva, a saber, la Teoría de la inteligencia múltiple formulada por Gardner y la Teoría no universal de Feldman, para justificar la presencia de capacidades individuales y diferentes en cada niño que desborda el concepto habitual de “inteligencia”. Partiendo de la premisa de que todos los niños tienen unas capacidades concretas y unos intereses particulares hacia donde estas van enfocadas, el proyecto Spectrum genera una serie de recursos de aprendizaje y evaluación individualizados y contextualizados para desarrollar dichas capacidades de los niños y niñas y llevarlas a la acción. Estos recursos se concentran en un total de ocho guías de actividades asociadas a distintas destrezas cognitivas para su aplicación en alumnado de educación infantil y aplicable también en el primer ciclo de primaria, a saber:

- Área de Lenguaje.
- Área de Matemática.
- Área de Movimiento.
- Área de Música.
- Área de Ciencias Naturales.
- Área de Mecánica y Construcción.
- Área de Comprensión Social.
- Área de Artes Visuales.

Cada una de las guías sigue la misma estructura y en todas ellas se combinan actividades libres y estructuradas. Se parte de una introducción en la que se explica el

dominio y las actividades asociadas a él. Luego se identifican las capacidades clave y los materiales que se van a utilizar. En último lugar, se propone una batería de actividades para realizar fuera del horario escolar y se propone una serie de recomendaciones metodológicas para la aplicación de estos recursos en el aula.

Programa de enriquecimiento intelectual. Feuerstein

El Programa de enriquecimiento intelectual de Reuven Feuerstein (en adelante, PEI) se basa en la premisa de que el desarrollo cognitivo es principalmente explicable a partir de la exposición directa de los individuos a estímulos a experiencias de aprendizaje. Según esto, nuestros procesos de cognición y el grado de desarrollo de esta son modificables en función del método empleado. Se aleja así de la creencia en la validez de los tests psicométricos, que no ayudan a mejorar los procesos generando, por el contrario, clasificaciones innecesarias del alumnado que llevan a la marginación de ciertos grupos.

Este programa constituye una alternativa metodológica para todo aquel profesorado que, por carecer de una adecuada formación filosófica, pueda sentirse incapaz de aplicar el programa de Filosofía para Niños. El desconocimiento de las cuestiones sobre lógica, metafísica, política, moral o estética, presente en las obras de Lipman, parece generar cierta inseguridad justificada entre el profesorado no especialista en Filosofía (Tébar, 2005). Por el contrario, el profesorado mediador del PEI solo necesita conocer bien los rudimentos del programa para poder aplicarlo correctamente. De este modo, no se requiere un perfil de profesorado especialmente humanista e interdisciplinar que sepa practicar la mayéutica socrática entre su alumnado. En su lugar, resulta muy apropiado un perfil de profesorado con una formación más pedagógica y un buen conocimiento del currículo.

Además, el programa es eficaz en grupos numerosos, aspecto cuestionable en las comunidades de indagación filosófica, donde se hace muy complicado hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado al depender su éxito de la participación de este. Y es que aplicando los instrumentos específicos del programa y la secuencia test-entrenamiento-test se puede determinar la capacidad cognitiva de cada alumno o alumna al tiempo que se trabaja sobre la habilidad que se ha evaluado.

En la tabla adjunta se contraponen los principales rasgos del PEI frente al proyecto de Filosofía para Niños:

Figura 6.
Contraste de rasgos de los modelos FpN y PEI

RASGOS DEL MÉTODO FN de M. Lipman	RASGOS ESENCIALES del MÉTODO PEI de R. Feuerstein
<p>LECTURA atenta de la novela por capítulos: (Narración)</p> <ul style="list-style-type: none"> • COMPRENSIÓN VERBAL del texto. • Elaboración de CUESTIONES. <ul style="list-style-type: none"> — A partir de intereses y necesidades de los alumnos. — Participación de todos: Individualmente o por grupos: <ul style="list-style-type: none"> • Se escriben las cuestiones en la pizarra, en un papel... • MÉTODO SOCRÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> Diálogo, discusión o debate sobre el tema elegido. • Los ejercicios del libro son sólo apoyo estratégico del Profesor. • Cada capítulo cuenta con un cuadernillo con ejercicios y actividades, adecuados a los temas que se pueden desarrollar. • COMUNIDAD INVESTIGADORA: <ul style="list-style-type: none"> Todos los alumnos aprenden de/con todos. • Se establecen mínimas reglas de diálogo y trabajo. • Se buscan relaciones con otros temas del currículo. • Se puede presentar el contenido del debate en otras modalidades: <ul style="list-style-type: none"> — Redacción, dibujo, ensayo, diálogo... • EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> — Consenso sobre el tema y enriquecimiento logrado. — La Evaluación es cualitativa. — Participación de todos los alumnos. — Cantidad y calidad de las preguntas. — Mejora en la lectura y riqueza de vocabulario. — Razonamiento lógico y fluidez verbal. — Habilidades de pensamiento e inferencias lógicas propuestas. — Enriquecimiento de la autoimagen de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programación por Instrumentos-unidades y páginas. • A partir de la programación del MAPA COGNITIVO, y pautas de la Guía didáctica. • MÉTODO INDUCTIVO-DEDUCTIVO. <ul style="list-style-type: none"> • Secuenciación progresiva y adaptada de los 14 instrumentos. • Definir objetivos, a partir de la Guía Didáctica: Unidad, página. • Determinar las OPERACIONES MENTALES en un nivel ascendente de complejidad y abstracción, a lo largo del PEI. • Buscar la NOVEDAD de cada página, según su nivel de conocimientos de los alumnos. • Provocar el AUTODESCUBRIMIENTO de la tarea. • Definir la tarea, PLANIFICARLA. • Buscar las ESTRATEGIAS más eficaces a cada actividad. • Realización PERSONAL de las actividades. • Habituar al CAMBIO DE MODALIDAD en los ejercicios: Códigos, símbolos, esquemas, diagramas. • PUESTA EN COMÚN: <ul style="list-style-type: none"> Metacognición: Análisis del proceso, operaciones mentales, dificultades encontradas, estrategias usadas, hallazgos. Interacción de los alumnos. • Corrige las FUNCIONES cognitivas deficientes que aparezcan. • Actúa con el CRITERIO DE MEDIACIÓN más oportuno. • ELABORACIÓN de otros ejemplos a partir del modelo de la página. • RELACIONES de este tema, con otras materias, situaciones. • Elaboración de PRINCIPIOS, CONCLUSIONES y GENERALIZACIONES. • Buscar APLICACIONES de lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> — A las materias curriculares. — A la propia vida, experiencias y vivencias personales. — A la vida social, valores, actitudes... — Evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje. • SINTESIS y REVISIÓN de lo aprendido y vivenciado en la lección.

Nota. Extraído de Tébar (2005, p. 111).

Programa para la investigación cognitiva-CoRT (DeBono)

El programa *Cognitive Research Trust* (en adelante CoRT) fue ideado por Eduard De Bono (1985) para estimular las habilidades básicas del pensamiento y promover la creatividad en la resolución de problemas a través de procesos de análisis y síntesis de ideas. Cada una de las herramientas propuestas están pensadas con un objetivo específico para el estímulo del pensamiento efectivo. Se trata de técnicas fáciles de utilizar y se pretende que, a través de su uso pautado, el aprendiz acabe utilizando de manera voluntaria las operaciones del pensamiento que cada técnica estimula. El método CoRT está pensado para ser aplicado en el segundo ciclo de primaria, secundaria y bachillerato. Contiene un total seis secciones (amplitud de la percepción; organización del pensamiento; interacción, argumentación y pensamiento crítico; pensamiento creativo; información y sentimiento; acción), cada una de las cuales contiene sesenta y tres lecciones para las que se aplican las siguientes técnicas pautadas:

1. Lo positivo, lo negativo y lo interesante: para indagar sobre los aspectos positivos o agradables de cualquier decisión y confrontarlos con los negativos o desagradables. También para localizar aquellos aspectos interesantes a considerar en nuestra decisión final.
2. Considerar variables: analizar aquellos aspectos de un problema que no están totalmente determinados y tratar de resolverlos o, en cualquier caso, evitar omitirlos.
3. Reglas y principios: fomenta la organización de grupos a través de la imposición de restricciones que deben ser conocidas por todos los participantes y ser beneficiosas para la mayoría del grupo.
4. Considerar consecuencias y secuelas: esto es, anticipar las repercusiones que podría tener una determinada decisión.

5. Propósitos, metas y objetivos: se pretende definir lo que se quiere conseguir.
6. Considerar prioridades: establecidos los objetivos el siguiente paso consiste en priorizar y jerarquizar los pasos para su consecución.
7. Considerar opciones o posibilidades: consiste en la búsqueda deliberada de alternativas a la situación problemática que se pretende resolver.
8. Considerar puntos de vista: consiste en enfocar el reto o problema a considerar desde puntos de vista diferentes.
9. Decisiones: se tratan de aplicar las técnicas anteriores al terreno de la práctica.

Seis sombreros para pensar. De Bono

Continuando con este autor (De Bono, 1988), los seis sombreros para pensar constituyen un modelo para la toma de decisiones en grupo. Con él se pretende ampliar y mejorar los juicios del grupo siguiendo un procedimiento detallado que emplea estrategias para cohesionar distintos aspectos estratégicos (ventajas e inconvenientes), emocionales-sentimentales, creativos, etc.

Para llevar a cabo esta dinámica, cada una de las de las perspectivas desde la que analizar una situación es asociada a un sombrero, existiendo seis sombreros distintos en función de su color:

- Sombrero blanco: representa la objetividad en el pensamiento.
- Sombrero rojo: asociado a la intuición, recoge todos los aspectos emocionales y sentimentales, sin necesidad de fundamentar los juicios emitidos.
- Sombrero negro: es la voz del juicio y representa la perspectiva crítica desde un enfoque negativo, esto es, todos los aspectos que han fallado o podrían fallar de algún acontecimiento.

- Sombrero amarillo: es la antítesis del sombrero negro, representa la lógica positiva y canaliza todos los beneficios y ventajas de una determinada situación.
- Sombrero verde: simboliza la creatividad y la divergencia en la toma de decisiones.
- Sombrero azul: actúa como director de orquesta, recogiendo las aportaciones del resto de sombreros.

Para la aplicación de esta dinámica, la única regla es que la persona o grupo que porte el sombrero debe emitir sus juicios desde la perspectiva impuesta por el color de dicho sombrero.

Este procedimiento posibilita elaborar análisis enriquecidos de las situaciones que se quieren analizar, evitando la parcialidad y favoreciendo la empatía y reconciliación de las distintas perspectivas ante un problema determinado.

Rasgos, fases y habilidades de pensamiento implicadas en el uso creativo del pensamiento

Ya hubo ocasión, en el capítulo tercero, de enumerar las principales características del pensamiento creativo a la luz de las investigaciones realizadas desde la Historia de la Filosofía y la Psicología. Llegados a este punto, se abordará esta cuestión desde un punto de vista más cercano de la filosofía práctica a través del análisis de los rasgos, fases y habilidades del pensamiento creativo.

Rasgos del pensamiento creativo

Si nos acercamos al contexto más concreto de la Filosofía para niños, el pensamiento creativo que desde su acción se promueve destaca por los siguientes elementos (Lipman, 2016):

- Originalidad: implica la falta de antecedentes. Sin embargo, la originalidad por sí misma no confiere creatividad a un pensamiento y requiere de otros criterios.
- Productividad: se dice de todo aquel pensamiento que obtiene resultados exitosos de situaciones problemáticas.
- Imaginación: es la capacidad de explorar nuevas posibilidades y los medios adecuados para alcanzar esos fines.
- Independencia: o capacidad de desarrollar un pensamiento autónomo e independiente de la norma.
- Experimentación: el pensamiento creativo se basa en hipótesis, no en deducciones. Siempre se encuentra en fase de pruebas.
- Holismo: la intención de afectar a la totalidad implica una cuidadosa selección de las partes.

- **Expresión:** el pensamiento creativo es expresión tanto de la persona que lo percibe como del objeto mismo. Es decir, no solo la persona expresa lo que percibe, sino que el objeto mismo es expresivo.
- **Autotrascendencia:** toda obra creativa trata de ir más allá de donde llegaron las obras anteriores. En este sentido, debe dar respuesta al estado anterior del mundo.
- **Sorpresa:** como consecuencia de la originalidad del proceder creativo. Se produce cuando algo, además de ser nuevo, se presenta con frescura.
- **Generatividad:** todo pensamiento creativo estimula la creatividad entre sus receptores.
- **Mayéutica:** es un rasgo característico de las personas creativas, pues tienden a generar las condiciones necesarias para que otras personas den rienda suelta a su espíritu creativo.
- **Inventiva:** todo pensamiento creativo debe poder plantear múltiples soluciones a un problema.

A estas características reseñadas por Lipman, Irene de Puig (2018) añade las siguientes:

- **Fluidez:** o capacidad de producir ideas nuevas sobre un asunto y combinarlas entre sí.
- **Flexibilidad:** es la habilidad para producir respuestas distintas ante un mismo estímulo.

Fases y habilidades del pensamiento creativo

Para la secuenciación de las fases y habilidades del pensamiento creativo, se tomará como referencia la categorización realizada por Sático (2009a) en su Proyecto Noria, que resulta de especial interés para los propósitos de esta investigación por cuanto enfatiza la dimensión del pensar creativo.

Fase de Preparación-problematización: pensamiento divergente

Esta fase recoge todas aquellas experiencias relativas a la percepción de hechos, eventos o circunstancias para la que el pensamiento creativo no conoce una respuesta y para la que necesita recopilar la información necesaria para llegar a una solución. Requiere de flexibilidad y fluidez para maximizar la problematización de las distintas temáticas. Esta etapa constituye el inicio de todo proceso creativo y está asociado al movimiento divergente, responsable de la imaginación de alternativas o posibilidades en una situación determinada, más allá de las distintas posibilidades disponibles en una lógica convencional, esto es, más allá de los juicios previos. De un tiempo a esta parte, se ha popularizado la asimilación del pensamiento creativo con el pensamiento divergente. Sin embargo, no es suficiente, desde la perspectiva de Sábido, con producir multitud de ideas desprovistas de un juicio previo. El pensar creativo requerirá, además, de la participación del movimiento convergente para seleccionar las ideas adecuadas para una mejor solución de las situaciones problemáticas que las motivaron. La mera profusión de ideas novedosas puede llevar a una excesiva dispersión que puede resultar improductiva en resultados.

Habilidades relacionadas con esta etapa:

- Habilidades de percepción: comprende todas aquellas capacidades internas que permiten a las personas aprehender e interpretar cualquier estímulo externo.
- Habilidades de investigación: conjunto de habilidades utilizadas en el proceso de producción de conocimiento científico. A través de estas se someten los juicios de la ciencia a rigurosos procesos de validación o refutación que refuerzan el carácter autocorrectivo de la investigación. La investigación es consustancial a los procesos creativos, pues solo cabe innovación e imaginación de nuevas posibilidades sobre un conocimiento preciso de lo ya existente.

Tabla 9.
Habilidades de percepción e investigación

Habilidades de percepción

1. Observar: se trata de centrar nuestra percepción intencionalmente, distinguiendo unas cosas de las demás y, en cierto modo por ello, redescubriéndolas. Esta mirada en profundidad requiere de la connivencia de otras habilidades como la clasificación o la comparación y nos permite conocer nuestro entorno y la respuesta que debemos desarrollar en función de nuestro ambiente, facilitando la elaboración de buenos juicios, desde una perspectiva ética y la recreación de la realidad, desde una perspectiva estética.
 2. Escuchar atentamente: esta escucha activa no solo refiere a la capacidad de discriminar sonidos de la naturaleza y degustar su escucha, sino de atender a las palabras y mensajes que nos interpelan y jugar con sus sentidos y posibles interpretaciones.
 3. Saborear/degustar: se trata de habilidades que permiten discriminar sensaciones del sentido del gusto. Degustar significa evaluar el sabor de algo, mientras que saborear añade a la degustación una sensación de placer sobre el alimento evaluado.
 4. Oler: implica aplicar la capacidad olfativa y, a diferencia de lo que ocurre con otras habilidades de percepción, siempre está activa, pues el olfato siempre capta, consciente o inconscientemente, aromas y olores. Aunque el conocimiento de entes a través del olfato ha sido considerado tradicionalmente como algo primitivo, puede aportar plasticidad a la mente desde un pensar creativo.
 5. Tocar: en un sentido genérico, consiste en utilizar el sentido del tacto a través de la piel o de las mucosas. La capacidad perceptiva táctil es muy variada. Se pueden distinguir sensaciones de vibración, frío, calor, adherencia, volumen, forma, estabilidad...
 6. Percibir movimientos (cinestesia): consiste en la “percepción consciente de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo y de su posición en el espacio” (Sátiro, 2009a, p. 26). Las informaciones cinestésicas son importantes en los procesos creativos, pues son muchos los inventos que surgen como consecuencia de la consciencia sobre la posición de nuestros cuerpos cuando actúan en el mundo.
 7. Conectar sensaciones (sinestesia): consiste en la unión de sensaciones diferentes en una única impresión. Esta unión se conceptualiza en aquellos juicios en los que se aplican categorías pertenecientes habitualmente a otros sentidos diferentes a los utilizados en la preferencia.
-

Habilidades de investigación

1. **Averiguar:** la característica principal asociada a esta habilidad es el sosiego, la astucia y la paciencia, necesarias para la elaboración de ideas a modo de productos. Es lo contrario de ir precipitadamente, aceptando juicios infundados: “(...) es inquirir, indagar, verificar, apurar, certificarse de algo. Es investigar, precisa y metódicamente, percibiendo detalles, matizando, afinando. Al averiguar se siguen pistas, vestigios, pruebas hasta hacerlas encajar” (Sátiro, 2009a, p. 28).
 2. **Formular hipótesis:** se trata de una primera aproximación a la solución de un problema, lo que convierte a esta en una habilidad crucial para el pensamiento creativo. Cuantas más hipótesis se planteen, más posibilidades hay de resolver un problema. Según esto, una persona será tanto más creativa cuanto más capaz sea de formular múltiples hipótesis.
 3. **Buscar alternativas:** implica la existencia de diferentes maneras de pensar o de actuar, lo que convierte a esta en una habilidad clave para el desarrollo del pensamiento creativo, con habilidades relacionadas como la de formular hipótesis, anticipar consecuencias, seleccionar posibilidades, además de contribuir al desarrollo de la capacidad imaginativa. La búsqueda de alternativas puede ser una habilidad del pensamiento divergente si es
 4. **considerada a nivel cuantitativo y lo que se valora es la fluidez de las ideas más que su pertinencia o viabilidad práctica. Si, por el contrario, se considera la búsqueda de alternativas con un enfoque cualitativo, se hará un uso convergente del pensamiento creativo. La búsqueda ponderada de alternativas razonables o eficaces supone una selección respecto al conjunto no valorado de las alternativas anteriores.**
 5. **Seleccionar posibilidades:** supone optar por las alternativas más probables dentro del grueso de todas las posibles. Al igual que en la búsqueda cualitativa de posibilidades, el uso de esta habilidad implica ya cierta disposición hacia el pensamiento convergente, por cuanto va concretando los resultados del proceso creativo.
 6. **Imaginar:** la capacidad de imaginar implica posibilidad de sustituir los hechos de la experiencia por poderosas imágenes mentales originales y novedosas.
-

Es importante reparar en la dificultad a la hora de justificar situaciones de aprendizaje relacionadas con las habilidades de percepción en la enseñanza académica de la Filosofía si nos ceñimos al currículo de sus distintas materias. No existen objetivos ni criterios de evaluación relacionados con estas habilidades de percepción y por tanto no se prevé su aplicación ni se fomenta su mejora. Una posible explicación es que el proyecto Noria, que categoriza estas habilidades de pensamiento, fue ideado para niños y niñas de entre 3 y 11 años, intervalo de edad previo al acceso a la Educación Secundaria Obligatoria y, en cualquier caso, al estudio académico de la Filosofía. No obstante, parece desaconsejable el

olvido en el tratamiento de estas habilidades en el currículo de la Filosofía, ya que son estas destrezas de percepción (oler, tocar, saborear, habilidades sinestésicas y cinestésicas) nuestro contacto más directo con la realidad que nos rodea y, por tanto, la primera toma de información a partir de la cual poder articular otras habilidades del pensamiento. Una percepción más atenta del mundo conlleva un mejor conocimiento de este.

Fases de evaluación, elaboración y comunicación: pensamiento convergente

Se trata en este movimiento de verificar el movimiento exploratorio anterior y avanzar hacia propuestas concretas a través del uso de técnicas de pensamiento orientadas a la inferencia, el análisis, la integración y la interpretación. Veamos sus distintas habilidades.

Habilidades relacionadas con estas fases.

- Habilidades de conceptualización: consiste en organizar la información obtenida y categorizarla bajo un nombre.
- Habilidades de razonamiento: o habilidades para organizar el conocimiento a través de sus implicaciones.
- Habilidades de traducción: necesarias para poder explicar el contenido de un lenguaje a partir de otro.

Tabla 10.

Habilidades de conceptualización, razonamiento y traducción

Habilidades de conceptualización
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualizar y definir: <i>conceptualizar</i> es conectar un universo simbólico de características y unir sus partes formando un todo significativo. Supone una especial capacidad para la precisión frente a un uso ambiguo del lenguaje. Por su parte, <i>definir</i> constituye la delimitación de los límites del concepto, así como la enunciación de su contenido. 2. Dar ejemplos y contraejemplos: se trata de contextualizar ideas abstractas en situaciones concretas para mejorar su comprensión. 3. Comparar y contrastar: supone el establecimiento de una relación, bien de semejanza

o bien de diferencia, a partir de un mismo criterio.

4. Agrupar y clasificar: agrupamos cuando incluimos entidades individuales en un mismo grupo con un propósito determinado. Por otro lado, clasificar supone, frente a la mera agrupación, un mayor nivel de complejidad por añadir alguna característica o criterio que es compartido por los distintos elementos del grupo.
 5. Seriar: consiste en la capacidad de agrupar con un orden secuencial.
-

Habilidades de razonamiento

1. Buscar y dar razones: consiste en justificar al resto de la comunidad en qué se basan nuestras creencias u opiniones.
 2. Inferir: consiste en extraer conclusiones a partir de las razones o argumentos elaborados.
 3. Razonar analógicamente supone comparar con un procedimiento lógico elementos diferentes con alguna característica común y aplicarlos a contextos diferenciados. Para Sático (2009a) significa “identificar puntos comunes en situaciones diferentes y características diferenciales en contextos semejantes” (p. 38).
 4. Relacionar causas y efectos: permite identificar secuencias de hechos con aquello que los origina y distinguirlo de otras secuencias no causales.
 5. Relacionar partes y todo: el resultado de esta habilidad de pensamiento es la coherencia de nuestros discursos.
 6. Relacionar medios y fines: es decir, considerar las actuaciones necesarias y más propicias para conseguir un objetivo o meta.
 7. Establecer criterios: consiste en el establecimiento de mecanismos para juzgar o fundamentar algo que se valora.
-

Habilidades de traducción

1. Narrar y describir: constituyen formas de organizar la información y ordenarla para hacerla más comprensible.
 2. Interpretar: consiste en atribuir una significación personal y contextualizada a la información recibida para hacerla más inteligible.
 3. Improvisar: supone la adaptación de cierta planificación ante circunstancias inesperadas. En este sentido es en el que se trata de una habilidad de traducción.
 4. Traducir varios lenguajes entre sí: ante la cantidad de información no-verbal presente en todo acto comunicativo, se requiere de una mente plástica que sepa traducir esta información y hacerla aprehensible.
 5. Resumir: es decir algo de manera sintetizada. Para ello se requiere la capacidad de percibir lo importante de un discurso y distinguirlo de lo accesorio.
-

El pensamiento creativo en el seno de la comunidad de investigación filosófica y su conexión con el cuidado de la adolescencia

La comunidad de investigación filosófica constituye un entorno ideal de aprendizaje no solo por estimular la creatividad desde un enfoque competencial, como hemos tenido ocasión de argumentar, sino por hacerlo desde el cuidado. Y es que sus características hacen de él un espacio que integra factores de protección para la resiliencia del alumnado y activos para la promoción de un desarrollo positivo adolescente.

Mejora de la capacidad resiliente y el desarrollo positivo del alumnado en el seno de la comunidad de investigación filosófica

Resulta habitual que las personas creativas se muestren también profundamente apasionadas y que la calidad de su producción creativa se deba, en buena parte, a su interés y atención por el objeto o el remitente de su creación. Valga este ejemplo que nos ofrece el propio Lipman (2016) sobre un contexto educativo para ilustrar esta relación:

Un estudiante que no pone mucha atención al cambio de las estaciones pintará las hojas con un color poco definido. Un estudiante más cuidadoso y, por tanto, más perceptivo y observador, verá las hojas doradas, verdes, marrones, rojas, etc. Por tanto, el cuidado y el interés producen, en este caso, una percepción más precisa y una pintura más colorista (p. 87).

Centrando el foco de atención en las relaciones entre pensamiento creativo y el cuidadoso, se han vinculado diferentes observaciones respecto a la aplicación de los programas de Filosofía para Niños que han producido apreciables mejoras en el pensamiento creativo, siendo sus resultados observables no solo en el alumnado de educación secundaria (Pourtaghi, Hosseini y Hejazi, 2014), sino incluso en el de infantil (Ghaedi, Mahdian, y

Fomani, 2015), según las mediciones realizadas en la aplicación del test de Torrance de pensamiento creativo. En concreto, la aplicación del método de Filosofía para Niños contribuye a la desinhibición creativa del alumnado participante respecto a los grupos de control en los que no se aplica. Ello es posible por la pertenencia a un grupo amigable y respetuoso en el que el alumnado puede compartir sus ideas contando con la atención cuidadosa del resto de la comunidad. En tal contexto, el alumnado, incluso el más cohibido, incrementa la producción de ideas creativas en el grupo al suprimirse los factores de inhibición. De este modo, el pensamiento ético contribuye a la mejora en el desarrollo del pensamiento creativo.

No obstante, también existen casos en los que la aplicación del modelo no ha producido las mejoras previstas. Por una parte, se han detectado lo que ha sido explicado como deficiencias, no tanto en el programa como en la aplicación de este, lo que se conoce como fidelidad de implementación (Topping, Trickey, y Cleghorn, 2020).

Además, existen factores contextuales que deben ser también considerados. Por ejemplo, se ha constatado el escaso progreso en el desarrollo del pensamiento en centros educativos que implementan de manera inflexible sus programas educativos. La excesiva monitorización de estos programas limita las posibilidades de aplicar una metodología innovadora para mejorar los niveles de creatividad (Rábanos y Torres, 2012).

Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto cómo la mejora de los procesos de pensamiento está sujeta al modo en que se aplica el proyecto Filosofía para Niños y no solo a su mera aplicación.

Hecha esta apreciación, se requiere sin más dilación una justificación acerca del modo en el que el modelo contribuye significativamente al bienestar del alumnado dentro del

entorno escolar. La indisoluble relación de lo cuidadoso con lo creativo cultivada en la comunidad de investigación nos pone en la pista acerca de su decisiva aportación para la mejora de su capacidad de resiliencia y la estimulación de activos para el desarrollo positivo adolescente. En este sentido, el panorama de la resiliencia y el desarrollo positivo adolescente, presentado en capítulos anteriores, pone de manifiesto su carácter colectivo. Ello hace de los centros de Educación Secundaria lugares idóneos para el desarrollo de los adolescentes. Coincidimos con Olmo (2017) en que los centros educativos constituyen espacios socializadores en los que los individuos producen parte de su identidad. En su seno, se generan interacciones que transmiten valores sociales y morales que garantizan el crecimiento sano del alumnado. No parece, por tanto, desmesurado afirmar con Pertegal et al. (2010), que una de las principales funciones de los centros educativos, si no la principal, es la educación sociemocional de la juventud.

En consonancia con estas consideraciones, las investigaciones de Benard (1991) en el ámbito de la resiliencia, concluyen que las escuelas que ayudan a proteger a los niños y niñas a crecer en la adversidad les ofrecen:

- a) Apoyo y cuidado, en un sentido estricto, con los que contribuyen a compensar las enormes presiones del sistema familiar u otros factores ambientales a las que se ven sometidos algunos niños y niñas.
- b) Expectativas positivas, pues las escuelas que depositan altas aspiraciones en su alumnado y le brindan oportunidades para alcanzarlas, consiguen mitigar el impacto negativo de los factores estresores, además de conseguir mejorar su éxito académico.
- c) Oportunidades de participación y responsabilidad significativas, siendo una consecuencia natural de la proyección de expectativas positivas en el alumnado. A este respecto, existe una amplia producción en la literatura científica acerca de los

beneficios de promover la participación activa en el alumnado de cara a reducir los niveles de delincuencia del centro educativo y otros factores de riesgo como el consumo de drogas o la promiscuidad a edades tempranas (Rutter et al., 1979; Berruta-Clement et al. 1984; Weikart y Schweinhart, 1993).

Por su parte Oliva et al. (2017) recopilan una serie de activos para el desarrollo positivo adolescente relacionados con el contexto escolar que suponen beneficios para la población juvenil, independientemente de su exposición a situaciones de riesgo:

- a) Las relaciones con otros adultos significativos, donde el adolescente recibe apoyo de tres o más adultos que no son sus padres, profesorado entre ellos.
- b) Implicación de los padres en la escuela: los padres están implicados de forma activa en el apoyo de su hijo o hija en los requerimientos de la escuela.
- c) Seguridad: el adolescente se siente seguro en la escuela, además de en su familia y en el barrio.
- d) Límites claros en la escuela: la escuela tiene normas y sanciones claras.
- e) Influencia positiva de los iguales: los mejores amigos del adolescente ofrecen modelos de conducta responsable y positiva. En la mayoría de los casos esas amistades se realizan en el ámbito escolar.
- f) Altas expectativas: padres y profesores animan al adolescente a que trabaje lo mejor que pueda.

Las comunidades de investigación filosófica ofrecen un entorno idóneo, tanto para la promoción de los factores protectores citados para el estímulo de la resiliencia como para la estimulación de activos para el desarrollo positivo adolescente. Se hace preciso volver la vista a los activos relacionados con el contexto escolar (capítulo segundo), analizados ahora bajo la lupa del proyecto de Filosofía para Niños:

- En relación al *apoyo*, el *cuidado* y la *seguridad*, la comunidad de investigación filosófica puede mejorar la sensibilidad de los niños y niñas. Como ya se analizó anteriormente, la vinculación de las dimensiones creativa, crítica y cuidadosa o ética son un *a priori* para el funcionamiento de esta comunidad. Una indagación crítica basada en el respeto y en la empatía, incrementa la sensibilidad de sus miembros hacia la alteridad y permite elaborar juicios más racionales sobre las personas de su entorno y prevenir la discriminación y sentimientos asociados a la vida académica de los estudiantes como el de alienación y desconexión (Aslanimehr, 2015). La explicación de esto es que el intercambio de conocimiento generado en el diálogo de la comunidad de investigación permite conocer las circunstancias y el contexto del resto del grupo. Esta importancia de la capacidad de socialización para que los jóvenes conozcan y comprendan el contexto de sus semejantes, así como las estrategias para su transformación, es también reivindicado por Alvarán-López, Carrero-Torres, Castellanos-Triviño Y Pinilla-López (2019). Estos autores concluyen, a partir del estudio cuasi-experimental realizado con niños, niñas y adolescentes inmersos en el conflicto armado de Colombia, que las comunidades de diálogo pueden producir mejoras en sus habilidades resilientes y en sus factores de protección como consecuencia del desarrollo del pensamiento multidimensional. En concreto, destaca el referido estudio las mejoras en la capacidad de socialización de los jóvenes como consecuencia de la promoción de espacios de diálogo, con una gran repercusión, a su vez, en otra habilidad resiliente como es la creatividad. En efecto, la mejora de su capacidad de comunicación permitió un conocimiento compartido de los distintos talentos y potencialidades, lo que favoreció, a su vez, un ambiente propicio para la generación de nuevas ideas sobre su comunidad y su propia vida. De esta manera fueron gestándose transformaciones sociales alternativas al imaginario social.

Pero además de mejorar la capacidad de socialización de los miembros de las comunidades de indagación filosófica, la participación en dichas comunidades también incide en la mejora de la cohesión social del grupo como tal y del clima social. El estudio cuasi-experimental de Romero (2006) concluyó, tras la aplicación de la escala CES de Moos y Trickett y un análisis sociométrico, que ambos parámetros mejoran significativamente en grupos con experiencia en el proyecto de Filosofía para Niños respecto a grupos que no han aplicado nunca su metodología.

- En lo que respecta a las *expectativas positivas y oportunidades de participación* en el ámbito escolar, la comunidad de indagación filosófica se presenta como un espacio seguro para la población juvenil con escasas oportunidades vitales y sometidas a numerosos factores de riesgo (Cassidy y Heron, 2020). El entorno de confianza y la promoción de un clima positivo en estas comunidades favorece que los jóvenes expresen sus ideas, participen en la construcción del conocimiento y autorregulen su comportamiento, lo cual incide, de una manera decisiva, en la proyección de expectativas positivas. En efecto, las normas que regulan el funcionamiento de la comunidad de indagación filosófica les permiten gestionar su intervención en los diálogos y establecer su propia agenda. La presencia de un conjunto claro de reglas que, al tiempo, no sea impositivo o agresivo con la persona, hace que estos jóvenes en riesgo lleguen a respetar dichas reglas, que entienden necesarias para promover su participación y disfrute de actividades particulares. De este modo, a su vez, se convierten en individuos confiables en los que el grupo deposita altas expectativas. Comprobamos así como el entorno de la Filosofía para Niños también propone una serie de *límites claros* como activo de desarrollo positivo de los adolescentes que participan en las sesiones y talleres: las novelas de Lipman ofrecen modelos de diálogo “entre niños y de niños con adultos” (Lipman y Sharp, 1992, p. 197). Al igual

que existen beneficios para el desarrollo saludable de aquellos adolescentes que estudian en centros educativos en los que existen normas y sanciones claras, las normas presentes en las sesiones desarrolladas en la comunidad de investigación filosóficas también son precisas y constantes, lo que proporciona un entorno seguro para todo el alumnado que participa en ella (Topping, Trickey y Cleghorn, 2020). Ahora bien, estas normas no son rígidas ni tienen efectos adoctrinadores. Por el contrario, su función es hacer respetar los valores de la indagación y del razonamiento, así como alentar el desarrollo del pensamiento y de la imaginación. Algunas de las normas que alimentan este respeto son las siguientes: hacer preguntas abiertas y que resulten atractivas, respetar el turno de palabra, tratar con respeto al resto de compañeros y no menospreciar sus opiniones, ser honestos, centrar su atención en el hablante, centrar su atención en el hablante, etc.

- La figura del docente como adulto significativo o como *modelo adulto* constituye otra de las piedras de toque de la comunidad de investigación. Sócrates es el arquetipo de profesor que estimula el pensamiento de alto nivel a través de su propio ejemplo (Nelson, 2008; Echevarría, 2015; Lipman, 2016). Las características del ateniense que se demandan en la figura del docente dinamizador de talleres de Filosofía para Niños son, de manera sintetizada (Vicuña, 1994):
 - La curiosidad: como actitud de asombro ante el mundo. El docente debe estimular esta capacidad en su alumnado e incrementar su motivación intrínseca.
 - La humildad y honestidad intelectual como requisito indispensable de cualquier dinamización de Filosofía para Niños de calidad. La humildad del docente residirá en el conocimiento de sus limitaciones ante los problemas que se abordan en la sesión, así como el carácter tentativo que impele a complementar los argumentos con nuevas razones y críticas.

- El respeto, inherente a la capacidad de escucha y el convencimiento de que la juventud puede pensar por sí misma y el docente aprender de ella.
- La rigurosidad: indispensable en la figura del profesorado de Filosofía que dinamiza una comunidad de indagación filosófica. El rigor se torna una característica consustancial a la reflexión filosófica por su compromiso con la verdad y las técnicas de investigación que posibilitan su acceso.

En esta comunidad en la que lo crítico, lo creativo y lo cuidadoso se aúnan en la proyección de un pensamiento de alto nivel, el compromiso del profesorado constituye una condición necesaria para la creación de la subjetividad sana del alumnado.

- La *influencia positiva entre los iguales* también puede reforzarse a través del trabajo sistemático de la Filosofía para Niños en el aula. En una sesión de Filosofía para Niños, el aula se convierte en un espacio para la investigación filosófica y la reflexión colectiva. La manera en la que unos estudiantes pueden aprender de otros es uno de los aspectos más característicos del programa de Filosofía para niños. Esto es así porque uno de los aspectos más trabajados en las sesiones es la escucha activa. El que se hable de una atención “activa”, no es una licencia gratuita: supone el seguimiento de un procedimiento en el que los juicios proferidos son complementados, criticados, ejemplificados, conceptualizados, etc., por el grupo en calidad de comunidad de indagación filosófica. Este trabajo colectivo hace que las reflexiones finales sean de mayor valor, evitando formas simplificadas de diálogo, caracterizadas por la impulsividad y por la falta de reflexión (Paniego, 2018). En su lugar, la comunidad de investigación filosófica se constituye como un espacio en el que el alumnado construye de manera cooperativa su conocimiento. En páginas posteriores se

profundizará sobre las bases y posibilidades del aprendizaje cooperativo en la comunidad de investigación.

La comunidad de investigación filosófica y el aprendizaje cooperativo: coherencia metodológica y compromiso axiológico

Las contrapartidas del modelo de desarrollo occidental analizadas en el primer capítulo y expresadas como formas de malestar de sus ciudadanos invitan a la búsqueda de formas alternativas de ser y vivir en sociedad basadas en la interacción creativa y afectiva, que requiere, necesariamente, de grandes dosis de empatía y solidaridad. Solo desde una escuela inclusiva que valore las aportaciones creativas de cada uno de sus miembros es posible crecer en la diferencia.

En el ámbito de la escuela, Forés y Grané (2012) apuestan por un modelo que promueva en el alumnado “la habilidad de saber construirse en cada ocasión, un entorno afectivamente seguro desde el que explorar el mundo” (p. 10). Su obra es un ejemplo de confianza en la capacidad que tienen las personas de acometer cambios positivos de cara al futuro y a través del uso de un vocabulario que recrea contextos de esperanza en contextos cooperativos. Estos cambios generan círculos virtuosos expansivos, que son los que posibilitan ese optimismo en nuestras posibilidades de influir en el futuro por medio de relaciones sociales sanas.

Pring (2016), citando a la filósofa Nel Noddings, concreta la virtud que requiere la escuela dentro del elenco de posibilidades: el cuidado. Se busca una “comunidad de cuidados”, en la que el respeto hacia los demás y sus diferencias permita estrategias cooperativas desde la convicción de que todos podemos aprender de los demás. La autocorrección y la revisión de los supuestos necesaria para la consecución de una sociedad más pluralista y un pensamiento autónomo pasa, necesariamente, por el uso de estrategias

basadas en la cooperación (Tejero, Benard y Lechuga, 2018; Echevarría, 2015). Las técnicas cooperativas contribuyen a concretar los compromisos generados por la dimensión cuidadosa del pensamiento.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1999) "la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes" de manera tal manera que "el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (p. 5). Por su parte, Kagan (1994) considera que existe un valor añadido del aprendizaje cooperativo frente al alumnado que aprende solo por las interacciones que se producen en el contexto. Más allá de las diferencias entre las propuestas de los fundadores del aprendizaje cooperativo en torno a la diferente enunciación del principio de interacción *cara a cara*, que es mucho más matizado en Kagan que en los hermanos Johnson, ambos modelos coinciden en señalar los dos principios fundamentales del aprendizaje cooperativo: la responsabilidad individual y la interdependencia positiva (Pujolàs, Lago, Naranjo, Pedragosa, Riera, Soldevila, Olmos, Torner y Rodrigo, 2011). La interdependencia positiva consiste en la creencia del grupo en la necesidad de conexión con el resto del alumnado para conseguir un aprendizaje eficaz, de manera que no caben expectativas de éxito personal si no hay éxito por parte del resto del equipo. Por otra parte, el objetivo del aprendizaje cooperativo es conseguir que los individuos aprendan a asumir sus responsabilidades con el grupo y mejoren sus aprendizajes individuales. En esto se distingue la estructura de las actividades cooperativas de otras estructuras practicadas en el tiempo de clase, como son las de corte individualista o las de corte competitivo. Sin embargo, integra, al mismo tiempo, aspectos fundamentales de ambas: tanto el trabajo individual como el trabajo competitivo tienen como puntos fuertes el esfuerzo personal y la interacción entre el profesorado y el alumnado. Para que el aprendizaje se produzca es fundamental que haya una buena interacción entre los estudiantes y las personas que les enseñan, pero igualmente

importante es que haya un esfuerzo individual por aprender por parte del alumnado. El aprendizaje cooperativo, integrando ambos tipos de estructuras de los modelos anteriores, añade dos elementos: por un lado, la interacción entre el alumnado y, por otro, el trabajo en equipo.

Esta es, en definitiva, la gran contribución del aprendizaje cooperativo, que trata de aportar una metodología coherente con el proceso de aprendizaje de las personas en general, en el que lo individual y lo social se interrelacionan (Jacobo, Mesa y Quevedo, 2017). De un modo más específico, contribuye a los procesos de aprendizaje en el aula, donde la relación profesorado-alumnado es una herramienta más de aprendizaje, junto a los aprendizajes derivados de las interrelaciones entre el alumnado, que favorecen la motivación, además de la activación ciertos mecanismos cerebrales que favorecen el aprendizaje. Finalmente, y en un nivel último de concreción, será metodológicamente apropiado para la promoción de procesos creativos en el área de Filosofía. Recordemos que uno de los pilares de las comunidades de investigación es el pensamiento ético, donde la cooperación de sus miembros es crucial para la correcta construcción del conocimiento.

El aprendizaje cooperativo reivindica un cambio en el modelo filosófico de la educación y una concepción científica determinada sobre el aprendizaje. Los trabajos de Johnson y Johnson, Slavin y Gillies, supusieron una contribución crucial para la superación de la segregación en el aula, que era consecuencia directa de la aplicación de la teoría educativa del aprendizaje significativo de Ausubel, imperante en nuestro sistema educativo durante los años ochenta y noventa (Zariquiey, 2016). Esta concepción, parte de los conocimientos previos del alumnado para organizar la programación y secuenciación de sus aprendizajes. Para su puesta en práctica, se organiza al alumnado del aula en grupos homogéneos por niveles de competencia. Huelga decir que el alumnado penalizado en este

modelo será aquel que parte de un nivel competencial más bajo, que siempre será expuesto a contextos de aprendizaje más básicos y, por tanto, a unas expectativas educativas inferiores. De este modo se ha legitimado durante décadas unas dinámicas segregadoras fuertemente ancladas en las prácticas docentes de nuestros centros educativos. No obstante, Pujolas, Lago y Naranjo (2013) consideran que este paradigma de la homogeneidad no es aún un modelo superado, aunque se hayan explicitado extensamente sus fallos teóricos. Su pervivencia sigue provocando distorsiones cognitivas en relación con los agenciamientos producidos en el seno de las “sociedades líquidas” actuales, envueltas en dinámicas de cambio y sujetas a una incesante relacionalidad. Estos presupuestos filosóficos educativos siguen apostando por la homogeneidad en el alumnado como objetivo educativo socialmente deseable.

Características y ámbitos de intervención del aprendizaje cooperativo

Existe un punto de partida innegociable para poder hablar de aprendizaje cooperativo:

- Se trata de técnicas muy estructuradas con indicaciones claras y definidas de lo que el alumnado debe hacer en cada momento.
- Su ejecución busca una meta muy concreta, alcanzable a corto plazo.
- Cada técnica pone en marcha un proceso cognitivo muy definido.
- Son de corta duración, extendiéndose desde unos minutos a una sesión, pero no más.
- El nivel de competencia del alumnado que se requiere para su ejecución es bajo, por tratarse de técnicas muy estructuradas.
- Su diseño es para agrupamientos pequeños, no más grandes que un cuarteto.

Cumplidos estos preceptos, cabe plantear la cooperación en el aula en torno a tres ámbitos de intervención complementarios en función de las necesidades del grupo (Pujolàs, Lago, Naranjo, Pedragosa, Riera, Soldevila, Olmos, Torner y Rodrigo, 2011). En el primero,

el aprendizaje cooperativo pretende mejorar la cohesión de las personas participantes, tratando de favorecer las relaciones entre el alumnado, de manera que se genere el clima de confianza y colaboración necesario para el fomento de interacciones y el intercambio de opiniones que generan un aprendizaje compartido.

El segundo de ellos utiliza el aprendizaje cooperativo como recurso para la mejora de los aprendizajes. En este caso, alumnado trabajará utilizando estructuras cooperativas simples y complejas con el objetivo de aprender de manera conjunta y mejorar dichos aprendizajes.

En el tercer ámbito, la cooperación deja de ser el procedimiento para convertirse en contenido de aprendizaje.

En cada uno de estos ámbitos los autores propondrán un conjunto de técnicas concretas diseñadas *ex profeso* para cumplir con el objetivo previsto: dinámicas para fomentar la participación, el debate y el consenso en la toma de decisiones; para favorecer la distensión en el grupo; estrategias para facilitar la integración de un nuevo miembro en el grupo, dinámicas para resolver conflictos... Para el trabajo de la creatividad en el aula de Filosofía desde el entorno de las comunidades de investigación cualquiera de los tres niveles referidos parece apropiado, dependiendo del objeto de las indagaciones en las que la comunidad tenga puesto su foco de atención. De una parte, y como ya se ha señalado anteriormente, es un requisito necesario para conformar una comunidad de investigación que exista un clima de confianza mutua en el que todo el alumnado pueda hacer sus consideraciones. Solo de esta manera se puede garantizar un proceso investigador realmente democrático, además de rico y contrastado.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen, en conclusión, un procedimiento para acometer el objetivo principal de la Filosofía y, en concreto, la Filosofía para Niños, que defendemos como uno de los accesos más fecundos al mundo de la filosofía:

Hacer filosofía es emprender un camino de examen interior y de autocrítica; es algo que debemos hacer siempre en primera persona, pero el contexto adecuado para hacerlo es una comunidad cooperativa empeñada en reflexionar rigurosamente sobre los temas de interés (García-Moriyon, 2011, p. 20-21).

CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROPUESTAS

La presente investigación parte de un compromiso ético y personal con los estudiantes de Filosofía y con su enseñanza académica en la búsqueda de un impacto social. En este sentido, los propósitos investigadores del doctorando están en completa sintonía con las creencias ético-profesionales más profundas de la directora de esta tesis doctoral: “cualquier trabajo de investigación que se precie, debería serlo, sobre todo porque la novedad y la mejora que se quiere conseguir nos hagan merecedores de un mundo mejor” (Lara, 2015, p. 8).

A lo largo de los cinco capítulos se ha intentado probar la hipótesis de que el aula de Filosofía puede proporcionar un entorno adecuado para mitigar las situaciones de ansiedad del alumnado y mejorar su salud a través de la estimulación de procesos creativos. Para comprobar la viabilidad de este punto de partida, se establecieron unos objetivos específicos que permiten separar las afirmaciones en él contenidas y facilitar así su comprobación. Procede ahora volver la mirada a esos objetivos y valorar su grado de consecución.

Además, se presentan las limitaciones de esta investigación, aspectos complementarios que, aun quedando fuera de los objetivos del estudio, trazan vectores hacia futuras líneas de trabajo.

Conclusiones

Para evitar divagaciones impropiedades en este apartado de conclusiones, se plantean los objetivos presentes en su redacción original.

Objetivos específicos

Analizar las causas ontológicas y las patologías culturales principales que subyacen al malestar de la población en sociedades tecnocapitalistas, así como sus consecuencias en el incremento de trastornos nerviosos y depresivos en la población escolar:

Conforme a la investigación realizada, se ha podido perfilar el contexto de una sociedad expuesta a riesgos de alcance universal y aquejada por las sombras que nuestro modelo productivo ha generado, en la que la preocupación política por el bienestar de los ciudadanos se convierte en un factor hegemónico de desarrollo. El modelo tecnosemiótico del capitalismo occidental actual ha generado un profundo estrés en la sociedad, cuya manifestación más palpable es el aumento de la morbilidad en los trastornos de ansiedad y la depresión. Los grupos etarios de la infancia y la juventud no son ajenos a esta circunstancia, como demuestra los datos estadísticos aportados en el capítulo primero.

Para obtener una mirada filosófica del problema sobre las causas profundas de este malestar se ha analizado la propia constitución ontológica de nuestra condición humana. Esta, en su manifestación más auténtica, es la vida misma en un estado creativo, “vida que aspira a más vida” (Sáez Rueda, 2011, p. 74). La salud es, en esta visión ontológica, puro proceder creativo que aspira al crecimiento intensivo.

Una vez caracterizada la condición humana en su proceder auténtico, la investigación se ha centrado en la búsqueda del agente patógeno, explorando la “energeia” de estos procesos de enfermedad, la fuente de la que emanan estos problemas. La indagación sobre las

causas ontológicas encuentra su correlato en las consecuencias psicopatológicas y sociopolíticas.

Así, desde un punto de vista ontológico el ser impropio de la humanidad se ha interpretado como falta de potencia o desfallecimiento. La enfermedad se muestra como una ficcionalización de su proceder en propiedad, una manifestación inauténtica de su ser. Una correcta comprensión de la patología de Occidente va más allá de la lógica binaria normalidad y anormalidad con los que se suelen relacionar los conceptos de salud y enfermedad. El “pathos” de Occidente tiene que ver, más bien, con formas de ser en el mundo. En este sentido, se ha intentado extraer la enfermedad de un contexto meramente medico-biológico para enraizarla con formas de aprendizaje y praxis social.

La cancelación del ser errático, supone el desasimiento de su propio modo de ser genuino, que es una suerte de autogénesis en un proceso creativo continuo, por una contragénesis, como “voluntad de nada”, que se manifiesta bajo el signo de dos patologías de vacío diferentes: la “autoorganización vicaria” y “henchir el vacío”. Se trata de dos maneras de huir del *horror vacui*, pero empleando formas impropias de creatividad del *ser-errático* descrito.

A partir de estas dos patologías que aquejan a Occidente se ha podido identificar diferentes procesos concretos de malestar como desfallecimiento vital.

- La ruptura del espacio social y la proliferación de procesos de atomización de los individuos. La desinhibición del consumo caprichoso en un modelo de capitalismo semiótico estimula una ilusión de autonomía. La falta de proyectos políticos compartidos y tejidos sociales cohesionados deviene en un individualismo atroz que no empodera a los individuos, sino que los anula. En lo económico, este proceso es

impostado bajo categorías como la del “emprendedor”, quien asume los riesgos de un modelo que socializa los riesgos, pero privatiza los beneficios. De esta manera, los Estados neoliberales se lanzan a la producción social de nuestras vidas convirtiendo a los sujetos en mercancías de consumo. Estos sujetos-mercancía serán optimizados por una suerte de gestores y asesores, encargados de hacer un yo-producto más vendible.

- El cansancio producido por un exceso de positividad y manifestado bajo formas de trastornos de ansiedad. La necesidad de superar todo lo que se presenta como límite a las posibilidades o capacidades de los individuos les obliga a autoimponerse unos niveles de rendimiento desconocidos hasta la fecha. Los nuevos dispositivos del capitalismo semiótico hacen innecesarios los antiguos mecanismos disciplinarios de los Estados neoliberales.
- El imperativo narcisista de felicidad, consecuencia de la saturación semiológica aludida, que arruina el ideal clásico de felicidad eudaimónica. La felicidad es reducida al goce inmediato de placeres, bien sea de bienes materiales o de productos intangibles, popularizados como “experiencias”. Su estetización obliga al disfrute inmediato de estas experiencias placenteras al tiempo que son reguladas y economizadas según los cánones marcados por el modelo imperante de bienestar y salud. Esta variante de ansiedad consumista rehúye de otras formulaciones de la libertad que comparten diálogo con el dolor o la negación de ciertos placeres.

Si bien la consideración del malestar de la población adolescente se ha realizado fundamentalmente desde una ontología crítica, el análisis de la prevalencia de trastornos depresivos en este grupo de edad también ha tenido en cuenta otras circunstancias especiales. De hecho, parte de esta tesis doctoral se ha desarrollado en plena crisis por la pandemia del coronavirus, evidenciando que la salud es un continuo entre lo corporal y lo mental (*res cogitans* y *res extensa*).

La influencia de estas circunstancias ha justificado la necesidad de indagar acerca de las posibilidades terapéuticas y preventivas del pensamiento creativo.

Indagar en las posibilidades de un modelo no deficitario de salud para la mejora del bienestar de la juventud:

Frente a un modelo deficitario de salud, entendido como ausencia de enfermedad, se han analizado las posibilidades de un modelo de salud positiva, el cual requiere la presencia de ciertos estados de bienestar. La reivindicación de un modelo de vida significativa recupera, de un lado, el ideal griego de felicidad eudaimónica en su vinculación de la felicidad con cierto sentido de trascendencia y la práctica de una vida virtuosa. De otro, incorpora los avances de la psicología del siglo XX en la búsqueda de evidencias empíricas de cara al incremento de los niveles de felicidad. Se apuesta así por un concepto integral de salud y bienestar como categoría aprehensible y perdurable. El modelo de salud positiva como bienestar subjetivo se ha presentado así como algo tangible por la identificación del bienestar o la felicidad con variables cuantificables, además de constantes y cronificables.

Demostrada la factibilidad de un modelo de salud positiva basado en el ideal de eudaimonía griego, la investigación se ha centrado en sus posibilidades de aplicación en la población juvenil. Para ello se ha presentado una visión que prima la consideración positiva del desarrollo adolescente, frente a un modelo deficitario que considera la salud juvenil como mera ausencia de enfermedad. Para demostrar las ventajas de este paradigma de la salud en el incremento del bienestar adolescente se han presentado los distintos modelos que han incidido en este cambio de consideración:

- El modelo de la competencia, como primera aproximación teórica que indaga sobre las habilidades juveniles que generan respuestas adaptativas al contexto y lo convierten en situaciones de aprendizaje y desarrollo.
- El modelo de la resiliencia, más centrado en indagar en las capacidades que permiten un desarrollo exitoso en poblaciones sometidas a contextos de adversidad o situaciones de riesgo.
- El modelo de desarrollo positivo adolescente integra aspectos de los dos modelos anteriores en un enfoque holístico y universal que aúna consideraciones psicológicas, sociales, culturales, biológicas, etc. y promueve la salud en toda la población, con independencia de su exposición a factores de riesgo. La interacción entre el entorno y el individuo genera cambios en el sujeto al tiempo que este modifica su contexto.

Analizar las posibilidades de los centros educativos para la promoción de la salud del alumnado a través de las diferentes consideraciones de la creatividad como competencia, como pilar de la resiliencia y como activo para el desarrollo positivo adolescente:

La antigua idea de un sistema de enseñanza basado en la instrucción de conocimientos debe contemporizar con esta idea de salud positiva que considera no solo los aspectos físicos, sino también los psíquicos. En este sentido, debe preparar al alumnado para incorporar ciertas competencias socioemocionales a su desarrollo personal, además de para garantizar su éxito académico y profesional, si se pretende un sistema educativo de calidad.

Una vez estudiadas las ventajas de aplicar un modelo positivo de salud, la investigación ha trasladado esta propuesta al ámbito de la enseñanza, donde sus posibilidades de éxito y repercusión quedan supeditadas a las posibilidades que ofrece el marco normativo que regula su funcionamiento.

Sobre la base de estos modelos, se han destacado los activos que contribuyen al desarrollo positivo de los adolescentes y pueden fomentarse en el contexto escolar.

Finalmente, se han analizado las contribuciones que la creatividad realiza a la salud positiva de los adolescentes. Se ha indagado para ello en la contribución que realizan los procesos creativos en la implementación de los modelos de competencia, resiliencia y desarrollo positivo adolescente.

Clarificar en qué medida las aportaciones realizadas al concepto de creatividad desde la historia la filosofía, así como el debate actual de la cuestión, mejoran su comprensión y contribuyen a superar las limitaciones de su tradicional vinculación con el mundo de la estética:

La enunciación y explicación de las características asociadas al concepto “creatividad”, han contribuido a mejorar su comprensión y, consecuentemente, ha facilitado su aplicación en el contexto cotidiano.

Por otro lado, la reivindicación que se ha realizado del trasfondo histórico y filosófico del concepto “creatividad” a través del uso y definiciones elaboradas por filósofos destacados ha permitido contextualizar las connotaciones del concepto que permanecen en su uso habitual del término. La idea de creatividad ha sido interpretada de diferentes maneras a lo largo de la historia. Las propuestas han pivotado, fundamentalmente, sobre tres conceptos: “locura”, “genialidad” y “crecimiento”. Así, forman parte de nuestro acervo cultural la asociación de las capacidades creativas con la habilidad y la locura. La asociación entre el genio creativo e inadaptación social aúna dos ideas contrapuestas: la genialidad como culmen de la grandeza humana y su degradación en la enajenación mental.

Finalmente, el análisis realizado en el capítulo tercero ha permitido ampliar el ámbito de reflexión de la creatividad y su aplicación más allá de la habitual referencia al mundo del arte y la estética. La revitalización del interés por cuestiones relacionadas con la filosofía de la creatividad a mediados del siglo XX abrió nuevas líneas de investigación que desbordaban su anterior limitación al mundo del arte. Entre ellas, se han destacado los siguientes debates de la actualidad:

- La vinculación de la virtud o la racionalidad con la creatividad.
- La enunciación de la teoría darwiniana de la creatividad, que relaciona la creatividad a procesos de selección natural, donde las propuestas más exitosas son las que finalmente son seleccionadas en los procesos creativos.
- Las características definatorias de la creatividad.
- La consideración de los procesos creativos como actos teleológicos.
- Nuevas líneas de investigación en torno al vínculo entre la creatividad y la imaginación.
- La consideración de la creatividad como un proceso grupal, colaborativo y distribuido, en contra de las enunciaciones clásicas que vinculaban los actos creativos a producciones individuales.

Todo ello ha permitido establecer con una mayor claridad el legado de la Filosofía al discurso sobre la creatividad y los estereotipos que han dificultado históricamente el esclarecimiento de estas cuestiones.

Justificar desde el ámbito normativo, metodológico y de la investigación la conveniencia de promover procesos creativos en el aula de filosofía:

Los cambios requeridos para trascender un modelo aquejado de enfermedades de índole ontológica son profundos. Dirigir nuestra mirada docente hacia un espacio social más sensible, autoconsciente, eficiente y creativo requiere de una reorientación educativa centrada en el desarrollo de la razón en sus múltiples dimensiones y, en concreto, del pensamiento creativo.

Este cambio cuenta ya con un importante recorrido normativo, tal y como se ha documentado en el capítulo cuarto a través de la revisión del marco educativo nacional e internacional. A este respecto, se analizaron las principales iniciativas en el contexto internacional, que conceden una gran importancia a las habilidades del pensamiento de orden superior y, en concreto, a las habilidades creativas y metacognitivas. De manera somera, las principales aportaciones revisadas en este campo se han circunscrito a los siguientes ámbitos:

- En el ámbito de la OCDE, en la articulación del Proyecto para la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo).
- En el ámbito de la Unión Europea, en los proyectos Tunning y Eurídice y la Recomendación del Parlamento del Parlamento y el Consejo Europeo.
- En el seno de las Naciones Unidas, en El *Informe Delors*.

Dentro de nuestras fronteras, la apuesta por el desarrollo de este tipo de capacidades ya está presente en la reforma educativa planteada en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), con un marcado carácter constructivista que propicia los aprendizajes participativos, activos y significativos del alumnado y en la evaluación de los procesos y de los resultados. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), continúa esta impronta e incorpora las competencias clave que vertebran las distintas habilidades del pensamiento, orientación que permanece intacta en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Finalmente, la reciente aprobación de la Ley Orgánica

3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) viene a ratificar el camino seguido, en particular, en lo que respecta al aprendizaje competencial y el fomento de la creatividad, incidiendo sus modificaciones en el trabajo de los procesos cognitivos de orden superior:

Se ofrece también una nueva redacción de los artículos dedicados a educación secundaria obligatoria. En esta etapa se debe propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias que aparecen enunciadas en el articulado, y que podrán integrarse en ámbitos. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad se trabajarán en todas las materias (LOMLOE, 2020, núm. 340, Sec. I., p. 122874).

La revisión de todas estas iniciativas legislativas ha permitido presentar un nuevo marco educativo que trasciende un modelo transmisivo o reproductivo, acorde a las necesidades sociales actuales para las que el desarrollo de la creatividad constituye una de sus prioridades. Según se ha tratado de demostrar en las continuas referencias normativas realizadas en los capítulos cuarto y quinto, estos cambios están presentes en los principios y objetivos que inspiran nuestro actual sistema educativo. De hecho, la necesidad de formar ciudadanos competentes en los distintos tipos de habilidades constituye una constante en el ámbito de las competencias clave. La propuesta normativa de los distintos objetivos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y las oportunas orientaciones metodológicas, permite concretar los contextos de aprendizaje apropiados para su adquisición. De ellas, las competencias de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia de aprender a

aprender son las que tienen una mayor vinculación con el desarrollo de las habilidades creativas (Larraz, 2015).

No obstante, si bien esta demanda de un modelo de enseñanza que prima el aprendizaje de competencias y fortalece habilidades socioemocionales (críticas, éticas y creativas) está presente en los currículos oficiales, no parece existir un trabajo intensivo y sistemático en este asunto (Oliva et al., 2008), tampoco en el área de Filosofía. Por este motivo, una de las propuestas de esta tesis doctoral ha consistido en desgranar la influencia que el pensamiento creativo tiene sobre cada una de las competencias clave. De este modo, el sistema educativo parece proporcionar los recursos conceptuales necesarios para articular un saber y un saber hacer entre el alumnado que le capacite para afrontar y resolver creativamente los retos sociales actuales.

A partir de aquí, la investigación se centró en la búsqueda y selección de los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y recomendaciones metodológicas del currículo de Filosofía en los que concretar el trabajo de estas habilidades y, en particular, de los procesos creativos.

Una cuestión a destacar, llegados a este punto, tiene que ver con la estabilidad de los resultados de esta investigación a tenor de los frecuentes cambios en la legislación educativa. La elaboración de este trabajo se ha realizado bajo la luz de dos Leyes Orgánicas diferentes: la LOMCE y la LOMLOE, leyes ambas que modifican parcialmente la LOE, del año 2006. Esta circunstancia ha precisado la revisión y sustitución de todas aquellas referencias a contenidos relativos a la LOMCE, pues la nueva Ley Orgánica ya es de aplicación en todo el ámbito estatal. Se han mantenido, no obstante, las referencias a la normativa de la LOMCE que desarrolla el currículo de la ESO y Bachillerato en Andalucía, por no haberse aprobado aún los currículos autonómicos de la LOMLOE. En cualquier caso, estos cambios no afectan

al planteamiento ni a los resultados principales de esta investigación. La visión de una educación basada en competencias, más allá de los cambios o ampliaciones en su denominación (competencias básicas, clave o transversales), emana de recomendaciones realizadas por la Unión Europea y la OCDE y el aprendizaje contextualizado bajo su denominación goza de gran estabilidad en el contexto educativo nacional. De hecho, la propuesta de estructura curricular de la LOMLOE refuerza la integración curricular de las competencias y su evaluación. Por su parte, las Recomendaciones del Parlamento Europeo de 2018 (DO C189/1 de 22 de mayo de 2018), reafirman el compromiso adquirido en las Recomendaciones iniciales de 2006 por los veintisiete Estados miembros, de una educación inclusiva y de calidad basada en la oferta de competencias clave:

Los Estados miembros deben ... apoyar y reforzar el desarrollo de las competencias clave de todas las personas desde una edad temprana y durante toda la vida, como parte de las estrategias nacionales en materia de aprendizaje permanente (p. 4).

En cualquier caso, más allá del cambio de denominación de las normas, la permanencia o eliminación de los estándares de aprendizaje, la *infusión* de los procesos creativos dentro del aula conserva todo su sentido, tanto desde una visión teleológica como desde una consideración normativo-curricular.

Finalmente, es preciso realizar una precisión respecto a la justificación del uso y promoción pensamiento creativo en las distintas materias asociadas al área de Filosofía: si bien queda acreditada su estimulación en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables destacados en las tablas anteriores, los procesos creativos en el aula no se limitan a su consecución y su vinculación a unos contenidos concretos. Por el contrario, si aceptamos como misión fundamental de la filosofía el gusto por “reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los

problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana” (Real Decreto 1105, Sec. I, p. 249), no podremos más que reconocer que este preguntar radical propio de la filosofía, implica la connivencia del pensamiento creativo y, por tanto, su uso ha de ser una constante en el aula de Filosofía. Para su puesta en práctica deberá, además, emplearse una metodología de trabajo apropiada para estas materias. Solo sobre la base de un pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso) es posible conseguir la mejora de los juicios del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Persuadidos por esta idea de las dimensiones transactivas del pensamiento complejo o multidimensional (Lipman, 2016), se ha propuesto en el capítulo quinto una metodología específica para la promoción de procesos creativos en el aula de Filosofía sobre la base del proyecto de Filosofía para Niños. En él, se integran todos los elementos presentes en la pedagogía de la pregunta. En ella se recupera un ejercicio practicado ya en la antigua Grecia: el arte de dialogar (Zuleta, 2005). El antiguo ágora es reconstruido en el aula bajo el signo de la comunidad de indagación filosófica, que vela por el cumplimiento de todos los elementos implícitos y necesarios de la conversación. Así, la formulación de hipótesis, la búsqueda de alternativas, la ejemplificación y contraejemplificación, la comprobación cuidadosa los pasos de los razonamientos..., son elementos presentes en un diálogo trufado de preguntas y respuestas, directas o indirectas, que permiten avanzar en el orden de los razonamientos.

El aula se presenta, por tanto, como un espacio privilegiado para desarrollar el arte del diálogo filosófico. Esto es así porque configura un excelente espacio socializado y con un componente fuerte y exigente de convivencia.

Objetivo general

Una vez enumerados los avances realizados en los distintos objetivos específicos, se dispone de una perspectiva más informada para evaluar el grado de consecución del principal propósito planteado en este trabajo de investigación:

Promover, diversificar y mejorar la participación del alumnado de educación secundaria y bachillerato en procesos creativos desarrollados el área de Filosofía como formas auténticas de ser y actuar que contribuyan contrarrestar situaciones de malestar entre el alumnado:

El análisis bibliográfico de la ontología crítica consultada ha puesto de relieve las consecuencias de una sociedad occidental enferma en la que se produce un allanamiento de las posibilidades de ser de la humanidad. Los cambios acaecidos en la nueva etapa de la economía capitalista y globalizada y un mundo interconectado, de rápida transformación, obligan a desarrollar capacidades para aprender a funcionar como parte de grupos cada vez más diversos. Urge un cambio en las prácticas educativas que permitan superar aquellos procesos de enseñanza que siguen anclados en concepciones individuales del aprendizaje, ajenas a modelos sociales o comunicativos de la adquisición del conocimiento (Clapp, 2018).

A lo largo de las páginas de este trabajo se ha tratado de demostrar que la creatividad es un motor de desarrollo social y cultural en todas las etapas y, en concreto, en la adolescencia, que es el grupo etario al que va dedicado. La estimulación sistemática de procesos de creación puede dotar al alumnado de una herramienta poderosa para afrontar los problemas que comprometen su bienestar. La reivindicación de la creatividad en el aula adquiere, desde esta perspectiva, una irrenunciable impronta ética:

Cuando enfocamos la creatividad como motor de desarrollo estamos evidentemente comprometidos con una utilización ética de esta capacidad. O sea, lo que nos interesa es ayudar a evolucionar, es generar saltos cualitativos, es utilizarla para crear salidas para los problemas sociales que vivimos hoy que impiden y bloquean el desarrollo (Sátiro, 2009b, p. 8).

Además, la demanda de un uso cotidiano de esta capacidad ha puesto de relieve la magnitud de su alcance al deslocalizarla de su habitual vinculación con el mundo del arte.

Por otro lado, este carácter ético es, asimismo, una constante en el modelo de educación defendido, desde el que se promueven estos procesos creativos. La apuesta por un modelo de enseñanza que promueva una ciudadanía libre y creativa sitúa esta propuesta educativa en los contornos de una concepción humanística de la educación y de raigambre ilustrada. En una sociedad aquejada por problemas globales, la educación debe capacitar al alumnado para la participación activa en estas comunidades, de manera que los individuos en esta tradición educados trabajen desde principios cooperativos que permitan una mejor vida en sociedad. El fin de la educación desde esta perspectiva será la virtud pública, más allá de la privada, desde una actitud de solidaridad social y la educación será asemejada, entonces, a lo que hoy se conoce como una educación para la ciudadanía.

Este apoyo metodológico necesario para afianzar este modelo educativo nos lo ofrece el marco propuesto por la Filosofía para Niños, donde el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso se imbrica de manera indisoluble para crear comunidades que aprenden a través del diálogo. El anclaje metodológico de Filosofía para Niños al pensamiento complejo (crítico, ético-cuidadoso y creativo), dota a esta propuesta de un barniz ético, a diferencia de otras propuestas como el aprendizaje basado en el pensamiento, propuesta para la resolución de problemas basados en evidencias que, sin embargo, no tienen por qué llegar a la acción.

La propia comunidad de investigación basada en el diálogo como elemento central y diferencial de este proyecto ya supone un posicionamiento ético. Frente al auge actual de los concursos de debates o la oratoria en el ámbito de la educación, donde prima la competición y los debates “se ganan” o “se pierden”, la apuesta de Filosofía para Niños por el diálogo nos acerca a un conocimiento más abierto, creado por las distintas sensibilidades que conforman la comunidad y abierta, por tanto, a nuevas consideraciones que amplíen los límites del conocimiento. Es un pensamiento subalterno, alerta a cualquier intento de colonización. Una comunidad que solo puede ser tal desde la participación de las minorías en toda su diversidad.

Además, el compromiso de la Filosofía para Niños con el pensamiento multidimensional salva esta propuesta presentada de incurrir en petición de principio. En un contexto de capitalismo cognitivo, las múltiples referencias al valor de la creatividad como pilar de resiliencia para sobreponerse a las adversidades que nos plantea el propio desarrollo moderno pudieran considerarse recursos conniventes con las causas que generan dicho malestar. La falta de referencia de la creatividad hacia enfoques críticos pudiera, lejos de dotar a las personas de una herramienta liberadora, avocarlos a algunas de las patologías del vacío denunciadas. Cabe, en este sentido, una creatividad vicaria como instrumento de sumisión bajo una ficción de autonomía y expresión de esa enfermedad ontológica que aqueja el ciudadano occidental. Y es que la resiliencia es un concepto en auge, presente en cualquier tertulia y/o campo de conocimiento, lo cual pudiera ser, por sí mismo, motivo de sospecha. El compromiso de la comunidad de investigación filosófica con el pensamiento crítico y ético constituye el necesario contrapunto metodológico que exime al docente de su complicidad con las causas del malestar de nuestro alumnado.

Límites y propuestas

La presente investigación ha sugerido y, en algunos casos, esbozado algunos problemas que no han sido analizados en profundidad por quedar fuera de los objetivos presentados, aunque guardan una estrecha relación con ellos. Constituyen, en este sentido, los límites de la presente tesis doctoral. Tales cuestiones pueden ser, no obstante, objeto de futuras investigaciones prospectivas y merece la pena enunciarlos en este apartado de conclusiones.

Una primera línea de demarcación es la establecida en los conceptos binarios de “enseñanza” y “aprendizaje” o “alumnado” y “profesorado”. Así, esta tesis doctoral se ha centrado en las posibles formas en que se puede estimular un aprendizaje más creativo en el alumnado que contribuya a la mejora de su bienestar. Sin embargo, para que la creatividad ocupe un papel fundamental en los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado es preciso que esta misma aflore en los procesos de enseñanza del profesorado. No podría ser de otra manera, si es el profesorado el responsable de garantizar los contextos de aprendizaje adecuados para que el obrar creativo tenga lugar. Por ende, esta reivindicación del proceder creativo en el ámbito docente incide también en la dignificación de la figura del profesorado y la salud de nuestro sistema educativo. El profesorado, lejos de ser un mero “dispensador de currículo” (Pring, 2016), debe aplicar su pensamiento divergente para adaptar las demandas curriculares a los objetivos de nuestro sistema educativo. La referencia a la dimensión moral presente en los objetivos del currículo de las enseñanzas medias debe constituir el faro y guía del docente frente a la instrumentalización de la enseñanza en aras de otros fines y, concretamente, frente a la gestión empresarial de los centros de enseñanza conforme a indicadores basados en la gestión del rendimiento. Esta línea de investigación entronca, indefectiblemente, con las distintas concepciones históricas de la educación y con la

participación activa y creativa del profesorado en el proceso de construcción de la subjetividad del alumnado (Biesta, 2017).

Sería esta una investigación complementaria muy apropiada, pues permite acreditar la creatividad del docente tanto en la promoción y facilitación de los contextos de aprendizaje como en la fragilidad de los procesos de enseñanza.

Por otro lado, la propuesta de modelos de resiliencia y desarrollo positivo de la juventud ha centrado el interés en las destrezas creativas del alumnado por los motivos ya aludidos en el apartado introductorio. Sin embargo, indagaciones paralelas pueden aplicarse al resto de pilares de la resiliencia y activos para el desarrollo positivo. La introspección, la independencia, la capacidad de relación de las personas, la iniciativa, el humor o la moralidad, son capacidades susceptibles de ser estimuladas a través de un trabajo intensivo en el aula de Filosofía.

Dentro de este grupo, una opción especialmente interesante pasaría por continuar las investigaciones sobre humor ético, abanderadas por el profesor Siurana (2015). Al igual que ocurre con la creatividad, el humor, tiene la capacidad de transformar la realidad en lugar de adaptarse a ella. Su implementación en el área de Filosofía puede aportar una nueva línea de investigación en el modelo de desarrollo positivo adolescente dando continuidad a las indagaciones realizadas acerca de las relaciones entre la Filosofía y el humor.

Por su parte, la segunda parte de esta tesis doctoral, dedicada a la justificación normativo-curricular para el estímulo de los procesos creativos en el área de Filosofía y su propuesta metodológica, deja sin esclarecer el modo en el que se puede fomentar un tratamiento sistemático de la creatividad en el aula. La investigación realizada se ha limitado a fundamentar el tratamiento de la creatividad en las materias de Filosofía desde su referencia

a las competencias clave y su concreción en criterios de evaluación. Una transposición didáctica adecuada requeriría la conexión de dichos elementos con contenidos, actividades y/o tareas, metodología e instrumentos de evaluación, integrados y conectados en secuencias curriculares o unidades didácticas que desarrollen un conjunto de tareas asociadas. Esta labor, si bien necesaria, excede los propósitos de nuestra investigación, pero pudiera ser un oportuno campo de trabajo en el ámbito de la pedagogía aplicada.

Finalmente, queda pendiente para un posible estudio la comprobación de los resultados de esta propuesta de estímulo de los procesos creativos en la enseñanza académica de la Filosofía. Tal estudio permitiría comprobar si la propuesta metodológica, basada en el proyecto de Filosofía para Niños y realizada a partir del propio currículo de las materias del área de Filosofía consigue mejorar el bienestar del alumnado en los términos en que dicho bienestar ha sido definido. La apuesta por un modelo no deficitario de salud basado en los modelos de competencia, resiliencia y desarrollo positivo de nuestro alumnado, con base en el propio currículo de la ESO y el Bachillerato y que contara con su oportuna concreción curricular y transposición didáctica, dispondría de todos los elementos necesarios para comprobar, utilizando métodos de la investigación apropiados, si una propuesta didáctica de este tipo consigue mejorar los niveles de bienestar del alumnado y mejorar las capacidades que propician un modelo positivo de adolescencia.

Todas estas conclusiones llevan a una última reflexión a modo de síntesis de los propósitos que han guiado la realización de este trabajo.

La labor docente comporta una importancia crucial para la educación psicoemocional del alumnado. Su responsabilidad, no solo profesional, sino también moral, de influir en la mejora de aquellas capacidades que le permitan mejorar su bienestar es importante en este contexto de tantos cambios y retos por superar. La influencia de la pandemia de la COVID-19

en los niveles de ansiedad de la población juvenil ha venido, entre otras cosas, a recordar esta responsabilidad. Urge la reconquista del mundo interior y exterior, tal y como nos recuerda Meirieu (2021), en una relación refundada sobre cimientos más saludables y sostenibles:

Aunque ya no podemos cambiar el pasado, el futuro no está escrito en ninguna parte. Y tenemos el deber de educar a nuestros hijos para que reconquisten el mundo. Aquí, ahora y después. En los tiempos que corren -porque jamás hay que ignorar las luchas del presente- y, sobre todo, en los tiempos que están por llegar -porque sería un delito no preparar para el futuro” (Meirieu, 2021, p. 240).

En concreto, las materias del área de Filosofía ofrecen un marco axiológico y conceptual privilegiado para orientar al alumnado en la búsqueda de una “vida buena”, en el sentido aristotélico del término. La labor del profesorado de Filosofía es, por tanto, crucial en esta exploración. El camino elegido en esta investigación ha sido el de la estimulación de la creatividad del alumnado, pero existen muchos otros, como se ha indicado en páginas anteriores. En cualquier caso, todos ellos suman en esos procesos educativos “frágiles” y “arriesgados”, propuestas de sentido no necesariamente asumibles por el alumnado, que conforman la educación. Procesos, en cualquier caso, nunca asegurados en los que se tienden puentes hacia la construcción de la subjetividad de cada estudiante. Y es que, como bien advierte García-Morillón (2011), reinterpretando las palabras de Hegel: “En filosofía no hay atajos; salir de la caverna nunca fue tarea sencilla” (p. 39).

SÍNTESE

O currículo das disciplinas que compõem a área da Filosofia permite um tratamento sensível a consideração da criatividade como pilar da resiliência e como ativo de desenvolvimento positivo na adolescência. Desta forma, o ensino acadêmico de Filosofia é um ambiente apropriado para enfrentar o aumento da taxa de ansiedade e depressão entre os jovens de nosso país. Para isso, esta pesquisa convida a questionar as causas profundas deste mal-estar e possíveis soluções para o problema a partir da esfera educacional.

Tendo isto como ponto de partida, a hipótese de trabalho é melhorar o bem-estar dos jovens, analisando as possibilidades criativas das sessões de Filosofia como ambiente de ensino e aprendizagem.

Esta hipótese é desenvolvida ao longo de cinco capítulos de acordo com uma estrutura organizada em duas partes.

A primeira parte investiga as possibilidades para o retorno da adolescência a um padrão de desenvolvimento saudável:

- O primeiro capítulo investiga os sintomas de um mal-estar ontológico com ramificações ônticas. A análise ontológica da questão produz um diagnóstico patológico da capacidade criativa do ser humano, que se tornou vicária e vazia, afetando assim o cancelamento de uma parte consubstancial de seu ser mais original. A população jovem é afetada por esta circunstância, questão que motiva uma análise focada neste sector da população.
- Baseado da ideia de saúde positiva, na qual o bem-estar físico e psicológico é apresentado como um contínuo indivisível, o segundo capítulo discute as possibilidades atuais para a criação de uma imagem não deficiente da saúde do

adolescente. Para isso, a questão de uma boa vida orienta as pesquisas sobre o velho ideal de felicidade eudaimônica e a forma como modelos de competência adolescente, resiliência e bem-estar positivo podem contribuir para a conquista de um bem-estar intencional, subjetivo e crônico.

- O terceiro capítulo é uma compilação das contribuições mais significativas que foram feitas ao conceito de “criatividade” na história da filosofia, desde as suas origens filosóficas até o estado atual da questão. Esta viagem proporcionará uma visão dos fundamentos teóricos que moldaram os nossos preconceitos sobre a criatividade.

Desse modo, justifica-se a relevância de uma pesquisa voltada para a promoção de processos criativos em função das situações de desconforto vividas pelos jovens, dando lugar à segunda parte da tese de doutorado. Nele é feita uma justificação curricular que fornece o suporte normativo necessário para o estímulo de processos criativos na área da Filosofia e a realização de uma proposta metodológica adequada.

- O quarto capítulo investiga as possibilidades de estimular a criatividade com base num modelo de ensino por competências e a sua implementação no currículo de Filosofia. Para tal, é apresentada uma visão histórica das várias organizações e instituições educativas europeias e internacionais. Todos eles concordam com a necessidade de estabelecer um modelo de ensino que permita aos alunos desenvolverem-se plenamente e lhes forneça as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios e as exigências de um mundo globalizado. Nesta base, a contribuição da criatividade para este objetivo é explicitada através da sua presença e função em cada uma das diferentes competências-chave.

A justificação curricular é completada com uma seleção de critérios de avaliação e padrões de aprendizagem ligados à criatividade nas disciplinas da

Filosofia. Essa seleção permite identificar o tipo de aprendizagem que deve ser promovida na sala de aula e a forma como isso deve ser feito.

- Finalmente, no quinto capítulo, propõe-se um quadro metodológico como forma de terminar a investigação, o que permite pôr em prática estes requisitos do padrão educacional. O projeto Filosofia para Crianças oferece um ambiente ideal para verificar a hipótese inicial apresentada. O seu compromisso de fomentar o pensamento multidimensional nos alunos atende a esta exigência de pensamento criativo, mas fá-lo num ambiente de grupo, que gera processos criativos partilhados e distribuídos. Além disso, a sua abordagem crítica permite que esta ânsia criativa seja direcionada para processos libertadores, evitando cair em formas impróprias de criatividade ligadas a outros interesses do mercado globalizado.

ABSTRACT AND CONCLUSIONS

The curriculum of the subjects that make up the area of Philosophy allows a sensitive treatment to the consideration of creativity as a pillar of resilience and as an asset of positive development in adolescence. In this way, the academic teaching of Philosophy supposes an appropriate environment to face the increase in the rate of anxiety and depression disorders among the youth. To this end, the research invites the question of the root causes of this malaise and possible solutions to the problem from the educational field.

Abstract

With this starting point, the improvement of youth well-being is proposed as a working hypothesis through the analysis of the creative possibilities of Philosophy sessions as a teaching and learning environment.

This hypothesis is developed throughout five chapters according to a structure organized in two parts.

The first one investigates the possibilities of adolescence returning to a healthy development model:

- The starting chapter investigates the symptoms of a malaise of an ontological nature with ontic ramifications. The ontological analysis of the question yields a pathological diagnosis of the human being creative capacity, which has become vicarious and empty, thus affecting the cancellation of a consubstantial part of its most original being. The youth population is affected by this circumstance, an issue that motivates an analysis focused on them.
- Starting from the idea of positive health, in which physical and mental well-being are presented as an indivisible continuity, the second chapter raises the current possibilities for the creation of a non-deficient image of adolescent health. To this end, the question of

a good life guides research on the ancient ideal of eudaimonic happiness. It also shows the way in which models of competence, resilience and positive adolescent well-being can contribute to the achievement of an intentional, subjective and chronic well-being.

- In the third chapter, there is a compilation of the most significant contributions that have been made around the concept of “creativity”, from its philosophical origins to the current state of the question. This tour will allow to know the theoretical foundations that have shaped our preconceptions about creativity.

In this way, the relevance of a research focused on the promotion of creative processes on behalf the situations of discomfort experienced by youth is justified, giving way to the second part of the doctoral thesis. In it, a curricular justification is made to provide the necessary normative support for the stimulation of creative processes in the area of Philosophy and the realization of an appropriate methodological proposal.

- The fourth chapter analyses the possibilities of stimulating creativity on the competency-based teaching model and its concretion in the Philosophy curriculum. For this, the historical journey that took place in the different european and international educational organizations and institutions is presented. All of them agree on the need to establish a teaching model that allows students to develop fully and provides them with the necessary tools to face the challenges and demands of a globalized world. On this basis, the contribution of creativity to this objective is made explicit through its presence and function in each of the different key competences.

The curricular justification is completed with a selection of assessment criteria and the learning standards linked to creativity in the subjects of Philosophy. This selection makes it possible to identify the type of learning that should be promoted in the classroom and how it should be done.

- Finally, a methodological framework is proposed in the fifth chapter as a way of closing the research, which allows putting into practice these requirements of the educational standard. The Philosophy for Children project provides an ideal environment to verify the initial hypothesis raised. Its commitment to the promotion of multidimensional thinking in students addresses this demand for creative thinking, but it does so from the care of the group, which generates shared and distributed creative processes. Furthermore, its critical approach allows directing this creative desire towards liberating processes, avoiding falling into inappropriate forms of creativity attached to other interests of the globalized market.

Conclusions, limits and proposals

Throughout the research we have tried to test the hypothesis that philosophy lessons can provide an adequate environment to mitigate youth anxiety situations and improve their health through the stimulation of creative processes. To check the reability of of this claim, specific objectives were established. It is time to look back at these objectives and assess their degree of achievement.

Conclusions

To avoid inappropriate ramblings in this section of conclusions, the objectives present in their original wording are set out.

Specific objectives

Analyze the ontological causes and the main cultural pathologies that underlie the malaise of the population in technocapitalist societies, as well as its consequences in the increase of nervous and depressive disorders in the school population:

According to the research carried out, it has been possible to outline the context of a society exposed to universal risks and afflicted by the shadows that our production model

has generated, in which political concern for the well-being of citizens becomes a factor hegemonic of development. The techno-semiotic model of current Western capitalism has generated deep stress in society, whose most palpable manifestation of which is the increase in morbidity in anxiety disorders and depression. The age groups of childhood and youth are no strangers to this circumstance, as demonstrated by the statistical data provided in the first chapter.

In order to obtain a philosophical view of the problem about the deep causes of this malaise, the ontological constitution of our human condition has been analyzed. This, in its most authentic manifestation, is life itself in a creative state, "life that aspires to more life" (Sáez Rueda, 2011, p. 74). Health is, in this ontological vision, pure creative procedure that aims to intensive growth.

Once the human condition has been characterized in its authentic way, the research has focused on the search for the pathogenic agent, exploring the "energeia" of these disease processes, the source from which these problems emanate. The inquiry into ontological causes finds its correlate in psychopathological and sociopolitical consequences.

Thus, from an ontological point of view, the improper being of humanity has been interpreted as a lack of potency or weakness. The disease appears as a fictionalization of his own behavior, an inauthentic manifestation of its being. A correct understanding of the pathology of the West goes beyond the binary logic normality and abnormality with which the concepts of health and disease are usually related. In this sense, an attempt has been made to extract the disease from a merely medical-biological context to root it with forms of learning and social praxis.

The cancellation of the erratic being, supposes the detachment of its genuine way of being, which is a kind of autogenesis in a continuous creative process, by a countergenesis, as "will to nothing", which manifests itself under the sign of two different pathologies of

emptiness: “vicarious self-organization” and “filling the void”. These are two ways of escaping from the *horror vacui*, but using improper forms of creativity of the *erratic-being* described.

From these two pathologies that afflict the West, it has been possible to identify different concrete processes of discomfort such as vital weakness:

- The rupture of the social space and the proliferation of processes of atomization of individuals. The disinhibition of capricious consumption in a model of semiotic capitalism stimulates an illusion of autonomy. The lack of shared political projects and cohesive social fabrics turns into an atrocious individualism that does not empower individuals, but rather annuls them. In the economic sphere, this process is distinguished under categories such as the "entrepreneur", who assumes the negative effects of a model that socializes the risks but privatizes the benefits. In this way, neoliberal states launch themselves into the social production of our lives, turning subjects into consumer goods. These commodity-subjects will be optimized by a sort of managers and consultants, in charge of making a more salable I-product.

- Fatigue produced by an excess of positivity and manifested under forms of anxiety disorders. The need to overcome everything that is presented as a limit to the possibilities or capacities of individuals, forces them to self-impose levels of performance currently unknown. The new devices of semiotic capitalism make the old disciplinary mechanisms of neoliberal states unnecessary.

- The narcissistic imperative of happiness, a consequence of the aforementioned semiological saturation, which ruins the classic ideal of eudaimonic happiness. Happiness is reduced to the immediate enjoyment of pleasures, whether material goods or intangible products, popularized as "experiences." Its aestheticization forces the immediate enjoyment of these pleasant experiences, while being

regulated and economized according to the canons set by the prevailing model of well-being and health. This variant of consumerist anxiety rejects other formulations of freedom that share a dialogue with pain or the denial of certain pleasures.

Although the consideration of the discomfort of the adolescent population has been carried out fundamentally from a critical ontology, the analysis of the depressive disorders prevalence in this age group, has also considered other special circumstances. In fact, part of this doctoral thesis has been developed during the crisis due to the coronavirus pandemic, showing that health is a continuity between the physical and the mental.

The influence of these circumstances justifies the need to inquire about the therapeutic and preventive possibilities of creative thinking.

Inquire into the possibilities of a non-deficient health model to improve the well-being of youth:

Faced with a deficient health model, understood as the absence of illness, the possibilities of a positive health model have been analyzed, which requires the presence of certain states of well-being. The claim for a meaningful life model recovers, on the one hand, the Greek ideal of eudaimonic happiness in its connection of happiness with a certain sense of transcendence and the practice of a virtuous life. On the other hand, it incorporates the advances of twentieth-century psychology in the search for empirical evidence regarding the increase in levels of happiness. Thus, it is committed to an integral concept of health and well-being as an apprehensible and enduring category. The positive health model as subjective well-being has thus been presented as something tangible by identifying well-being or happiness with quantifiable variables, as well as constant and chronifiable variables. Once proved the feasibility of a positive health model based on the Greek eudaimonia ideal, the research has focused on its possibilities of application in the youth population. For this, it

is presented a vision that prioritizes the positive consideration of adolescent development, compared to a deficit model that considers youth health as a mere absence of disease. To demonstrate the advantages of this health paradigm in increasing adolescent well-being, the different models that have influenced this change in consideration have been brought forward:

- The competence model, as the first theoretical approach that investigates youth skills generating adaptive responses to the context and turn it into learning and development situations.
- The resilience model, more focused on finding out the capacities that allow successful development in populations subjected to adversity or risk situations.
- The adolescent positive development model integrates aspects of the two previously mentioned ones in a holistic and universal approach that combines psychological, social, cultural, biological considerations, etc. and promotes health throughout the population, regardless of their exposure to risk factors. The interaction between the environment and the individual generates changes in the subject while this modifies its context.

Analyzing the possibilities of educational centers to promote the students health through the different considerations of creativity as competence, as a pillar of resilience and as an asset for positive adolescent development:

The old idea of a teaching system based on the instruction of knowledge must be brought into line with this approach of positive health that considers not only the physical aspects, but also the psychological ones. In this sense, it must prepare students to incorporate certain socio-emotional competencies into their personal development, as well as to guarantee their academic and professional success, if a quality educational system is to be achieved.

Once the advantages of applying a positive health model have been studied, the research has transferred this proposal to the field of education, where its possibilities of

success and impact are subject to the possibilities offered by the normative framework that regulates its operation.

Based on these models, assets that contribute to the positive development of adolescents have been highlighted and can be fostered in the school context.

Finally, the contributions that creativity makes to the positive health of adolescents have been analyzed. For this, the contribution made by creative processes in the implementation of models of competence, resilience and positive adolescent development has been investigated.

Clarifying to what extent the contributions made from the history of philosophy to the concept of creativity, as well as the current debate on the issue, improve its understanding and contribute to overcome the limitations of its traditional link with the world of aesthetics:

The enunciation and explanation of the characteristics associated with the concept "creativity" have helped improving its understanding and, consequently, has facilitated its application in the daily context.

On the other hand, the claim made of the historical and philosophical background of the concept "creativity" through the use and definitions elaborated by prominent philosophers has allowed contextualizing the connotations of the concept that remain in their habitual use of the term. The idea of creativity has been interpreted in different ways throughout history. The proposals have pivoted, fundamentally, on three concepts: "madness", "genius" and "growth". Thus, the association of creative capacities with skill and madness is part of our cultural heritage. The association between creative genius and social maladjustment brings together two opposing ideas: genius as the culmination of human greatness and its degradation into mental alienation.

Finally, the analysis carried out in the third chapter has made it possible to broaden the scope of reflection on creativity and its application beyond the usual reference to the

world of art and aesthetics. The revitalization of interest in issues related to the philosophy of creativity in the mid-twentieth century opened new lines of research that went beyond its previous limitation to the world of art. Among them, the following current debates have stood out:

- The linking of virtue or rationality with creativity.
- The enunciation of the Darwinian theory of creativity, which relates creativity to processes of natural selection, where the most successful proposals are those finally selected in the creative processes.
- The defining characteristics of creativity.
- The consideration of creative processes as teleological acts.
- New lines of research around the link between creativity and imagination.
- The consideration of creativity as a group, collaborative and distributed process, contrary to the classic enunciations that linked creative acts to individual productions.

All of the above, has made it possible to clarify the legacy of Philosophy to the discourse on creativity and the stereotypes that have historically made it difficult to shed light on, resolve these issues.

Justifying from-the normative, methodological and research fields, the convenience of promoting creative processes in the Philosophy classroom:

Profound changes are required to transcend a model afflicted with ontological diseases. Directing our educational gaze towards a more sensitive, self-aware, efficient and creative social space needs an educational reorientation focused on the development of reason in its multiple dimensions and, specifically, of creative thinking.

This change has already an important regulatory path, as has been documented in the fourth chapter through the review of the national and international educational framework. According to it, the main initiatives in the international context were analyzed,

attaching great importance to higher-order thinking skills and, specifically, to creative and metacognitive skills. Briefly, the main contributions reviewed in this field have been limited to the following areas:

- Within the OECD, in the articulation of the Project for the Definition and Selection of Competences (DeSeCo).
- At the European Union level, in the Tunning and Eurydice projects and the Recommendation of the Parliament and the European Council.
- Within the United Nations, in The Delors Report.

Within our borders, the commitment to the development of this type of skills is already present in the educational reform proposed in the Organic Law of General Organization of the Educational System (LOGSE, 1990), with a marked constructivist character, that encourages participatory learning, active and significant students and in the evaluation of processes and results. The Organic Law of Education (LOE, 2006) continues this imprint and incorporates the key competences that backbone the different thinking skills, an orientation that remains intact in the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE, 2013). Finally, the recent approval of Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education (hereinafter LOMLOE) confirms the path followed specifically regarding competence learning and the promotion of creativity, its modifications affecting the work of higher-order cognitive processes:

A new wording of the articles dedicated to compulsory secondary education is also offered. At this stage, competence, autonomous, meaningful and reflective learning should be promoted in all the subjects listed in the articles, and that may be integrated into areas. Reading comprehension, oral and written expression, audiovisual communication, digital competence, entrepreneurship, the promotion of a critical and scientific spirit, emotional and values education, education for peace and non-violence

and creativity will be worked on all subjects (LOMLOE, 2020, no. 340, Sec. I., p. 122874).

The review of all these legislative initiatives has made it possible to present a new educational framework that transcends a transmissive or reproductive model, according to current social needs for which the development of creativity is one of its priorities. As it has been tried to demonstrate in the continuous normative references made in the fourth and fifth chapters, these changes are present in the principles and objectives that inspire our current educational system. In fact, the need to train competent citizens in the different types of skills is a constant in the field of key competences. The normative proposal of the different objectives, evaluation criteria, learning standards and the appropriate methodological guidelines, allows to specify the appropriate learning contexts for their acquisition. Of these, the competencies of sense of initiative and entrepreneurial spirit and the competence of learning to learn are those that have a greater link with the development of creative abilities (Larraz, 2015).

However, although this demand for a teaching model prioritizing the learning of competences and strengthening socio-emotional skills (critical, ethical and creative) is present in the official curricula, there seems not to be an intensive and systematic work on this matter (Oliva et al., 2008), not even in the Philosophy area. For this reason, one of this doctoral thesis proposals has consisted in reeling off the influence that creative thinking has on each of the key competences. By doing so, the educational system seems to provide the conceptual resources needed to articulate knowledge and know-how among students that enables them to creatively face and solve current social challenges.

From here, the research focused on the search and selection of the evaluation criteria, learning standards and methodological recommendations of the Philosophy curriculum in which to specify the work of these skills and, in particular, of the creative processes.

At this point, one issue to highlight, has to do with the stability of the results of this research in light of the frequent changes in educational legislation. The preparation of this work has been carried out under the light of two different Organic Laws: the LOMCE and the LOMLOE, both laws that partially modify the LOE, of 2006. This circumstance has required the revision and replacement of all those references related to the LOMCE, since the new Organic Law is already applicable throughout the state. However, the references to the LOMCE regulations that develop the curriculum of the ESO and Baccalaureate in Andalusia have been maintained, as the regional curricula of the LOMLOE have not yet been approved. Anyway, these changes do not affect the approach or the main results of this research. The vision of a competency-based education emanates from recommendations made by the European Union and the OECD and contextualized learning, under its name, enjoys great stability in the national educational context. In fact, LOMLOE's proposed curricular structure reinforces the curricular integration of competencies and their evaluation. Furthermore, the 2018 European Parliament Recommendations (OJ C189 / 1 of May 22, 2018), reaffirm the commitment made in the initial 2006 Recommendations by the twenty-seven Member States of an inclusive and quality education based on supply of key competences:

Member States should (...) support and strengthen the development of key competences of all people from an early age and throughout life, as part of national strategies for lifelong learning (p. 4).

Anyway, beyond the change in the name of the norms, the permanence or elimination of learning standards, the infusion of creative processes within the classroom preserves all its meaning, both from a teleological perspective and from a normative-curricular consideration.

Finally, it is necessary to make a clarification regarding the justification of the use and promotion of creative thinking in the different subjects associated with the Philosophy area: although its stimulation in the evaluation criteria and assessable learning standards

highlighted in the previous tables is accredited, the Creative processes in the classroom are not limited to their achievement and their connection to specific content. On the contrary, if we accept as a fundamental mission of philosophy the taste for “reflecting, reasoning, criticizing and arguing, using the radical and ultimate way of asking that is its own, about the problems related to the totality of human experience” (Royal Decree 1105, Sec. I, p. 249), we can only recognize that this radical question typical of philosophy implies the collusion of creative thinking and, therefore, its use must be a constant in the Philosophy classroom. For its implementation, an appropriate work methodology must also be used for these matters. Only since multidimensional thinking (critical, creative and careful) it is possible to improve the judgments of the students of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. Persuaded by this idea of the transactive dimensions of complex or multidimensional thinking (Lipman, 2016), a specific methodology to promote creative processes in the Philosophy classroom has been proposed in the fifth chapter on the basis of the Philosophy for Children project. In it, all the elements present in the pedagogy of the question are integrated. It recovers an exercise already practiced in ancient Greece: the art of dialogue (Zuleta, 2005). The old agora is rebuilt in the classroom under the sign of the community of philosophical inquiry, which ensures the fulfillment of all the implicit and necessary elements of the conversation. Thus, the formulation of hypotheses, the search for alternatives, the exemplification and counter-exemplification, the careful verification of the steps of the reasonings ..., are elements present in a dialogue truffled with questions and answers, direct or indirect, that allow to advance in the order of reasoning.

The classroom is therefore presented as a privileged space to develop the art of philosophical dialogue. This is so because it configures an excellent socialized space with a strong and demanding component of coexistence.

General objective

Once the progress made in the different specific objectives has been listed, a more informed perspective is available to evaluate the degree of achievement of the main purpose set out in this research work:

- *Promote, diversify and improve the participation of secondary and high school students in creative processes developed in the Philosophy area as authentic ways of being and acting that contribute to counteract situations of discomfort among students:*

The bibliographic analysis of the critical ontology consulted has highlighted the consequences of a sick western society in which there is a flattening of humanity's possibilities of being. The changes that have occurred in the new stage of the capitalist and globalized economy and an interconnected world, rapidly transforming, require developing capacities to learn how to function as part of increasingly diverse groups. A change in educational practices is urgently needed, to overcome those teaching processes that are still anchored in individual conceptions of learning, alien to social or communicative models of knowledge acquisition (Clapp, 2018).

Throughout the pages of this work, an attempt has been made to demonstrate that creativity is an engine of social and cultural development at all stages and, specifically, in adolescence, which is the age group to which it is dedicated. The systematic stimulation of creative processes can provide students with a powerful tool to face the problems that compromise their well-being. The vindication of creativity in the classroom acquires, from this perspective, an inalienable ethical imprint:

When we focus on creativity as a driver of development, we are clearly committed to an ethical use of this capacity. In other words, what interests us is to help evolving, is to generate qualitative leaps, is to use it to create outlets for the social problems that we live today that prevent and block development (Sátiro, 2009b, p. 8).

In addition, the demand for a daily use of this capacity has highlighted the magnitude of its reach by delocalizing it from its usual connection with the art world.

On the other hand, this ethical character is also a constant in the defended education model, from which these creative processes are promoted. The commitment to a teaching model that promotes a free and creative citizenship places this educational proposal in the contours of a humanistic conception of education and of enlightened roots. In a society afflicted by global problems, education must enable students to participate actively in these communities, so that individuals educated in this tradition, work from cooperative principles that allow a better life in society. The end of education from this perspective will be public virtue, beyond the private one, from an attitude of social solidarity and education will be similar, then, to what is known today as an education for citizenship.

This methodological support necessary to consolidate this educational model is offered to us by the framework proposed by the Philosophy for Children, where critical, creative and careful thinking is inextricably interwoven to create communities that learn through dialogue. The methodological anchoring of Philosophy for Children to complex thinking (critical, ethical-careful and creative), endows this proposal with an ethical veneer, unlike other proposals such as thinking-based learning, a proposal for solving problems based on evidence that, however, does not need to come to action. The research community itself, based on dialogue as a central and differential element of this project, already supposes an ethical position. In contrast with the current boom in debate contests or oratory in the field of education, where competition prevails and debates are “won” or “lost”, Philosophy for Children's commitment to dialogue brings us closer to a wider knowledge, created by the different sensitivities that make up the community and therefore open to new considerations that expand the limits of knowledge. It is a subaltern thought, alert to any attempt at

colonization. A community that can only be such from the participation of minorities in all their diversity.

Furthermore, the Philosophy for Children commitment to multidimensional thinking avoid the inconsistency of this proposal. In a context of cognitive capitalism, the multiple references to the value of creativity as a pillar of resilience could be considered resources conniving with the causes that generate discomfort. The lack of reference of creativity towards critical approaches could, far from endowing people with a liberating tool, lead them to some of the denounced pathologies of emptiness. In this sense, there is room for vicarious creativity as an instrument of submission under a fiction of autonomy and expression of that ontological disease that afflicts the Western citizen. As it happens, resilience is a concept on the rise, present in any gathering and / or field of knowledge, which could be, by itself, a reason for suspicion. The commitment of the philosophical research community to critical and ethical thinking constitutes the necessary methodological counterpoint that exempts the teacher from his complicity with the causes of the discomfort of our students.

Limits and proposals

The present investigation has suggested and, in some cases outlined, some problems that have not been deeply analyzed because they fall outside the presented objectives, although they are closely related to them. They constitute, in this sense, the limits of the present doctoral thesis. Such issues may, however, be the subject of future prospective research and are worth mentioning in this section of conclusions.

A first line of demarcation is the one established in the binary concepts of "teaching" and "learning" or "students" and "teachers". Thus, this doctoral thesis has focused on the possible ways in which more creative learning can be stimulated in students that contributes to the improvement of their well-being. However, it is necessary for creativity to occupy a fundamental role in the learning processes of our students, that it emerges in the teaching

processes of teachers. It could not be otherwise, if the teaching staff is responsible for guaranteeing the appropriate learning contexts for creative work to take place. Therefore, this demand for creative behavior in the teaching field also affects the dignity of the figure of the teaching staff and the health of our educational system. The teachers, far from being a mere “dispenser of the curriculum” (Pring, 2016), must apply their divergent thinking to adapt the curricular demands to the objectives of our educational system. The reference to the moral dimension present in the objectives of the secondary education curriculum should constitute the teacher's headlight and guide against the instrumentalization of teaching for the sake of other purposes and, specifically, against the business management of educational centers. This line of research inevitably connects with the different historical conceptions of education and with the active and creative participation of teachers in the process of construction of student subjectivity (Biesta, 2017).

This would be a very appropriate complementary research, since it allows to prove the creativity of the teacher both in the promotion and facilitation of learning contexts and in the fragility of the teaching processes.

On the other hand, the proposal of models of resilience and positive development of youth has focused interest on the creative skills of students for the reasons already mentioned in the introductory section. However, parallel inquiries can be applied to the rest of the pillars of resilience and assets for positive development. Introspection, independence, people's ability to relate, initiative, humor or morality are abilities that can be stimulated through intensive work in the Philosophy classroom.

Within this group, a particularly interesting option would be to continue research on ethical humor, championed by Professor Siurana (2015). As with creativity, humor can transform reality rather than adapt to it. Its implementation in the area of Philosophy can

provide a new line of research in the model of positive adolescent development, continuing the inquiries made about the relationship between Philosophy and humor.

The second part of this doctoral thesis, dedicated to the normative-curricular justification for the stimulation of creative processes in the area of Philosophy and its methodological proposal, leaves unclear how a systematic treatment of creativity can be promoted in the classroom. The research carried out has been limited to supporting the treatment of creativity in Philosophy subjects from its reference to key competences and its specification in evaluation criteria. An adequate didactic transposition would require the connection of the previously mentioned elements with contents, activities and tasks, methodology and evaluation instruments, integrated and connected in curricular sequences or didactic units that develop a set of associated tasks. This work, although necessary, exceeds the purposes of our research, but it could be an opportune field of work in the scope of applied pedagogy.

Finally, the verification of the results of this proposal to stimulate creative processes in the academic teaching of Philosophy is pending for a possible study. Such a study would allow to check whether the methodological proposal, based on the Philosophy for Children project and carried out from the curriculum of the subjects of the Philosophy area itself, manages to improve the well-being of the students in the terms in which it has been defined. The commitment to a non-deficient model of health based on the models of competence, resilience and positive development of our students, build on the curriculum of the ESO and Baccalaureate and that would have its timely curricular concretion and didactic transposition, would have all the necessary elements to verify, using appropriate research methods, if a didactic proposal of this type succeeds to increase the levels of well-being of the students and improve the capacities that favor a positive model of adolescence.

All these conclusions lead to a final reflection as a synthesis of the purposes that have guided the realization of this work.

The teaching work is crucial for the psycho-emotional education of students. Your responsibility, not only professional, but also moral, to influence the improvement of those capacities that allow you to improve your well-being is important in this context of so many changes and challenges to overcome. The influence of the COVID-19 pandemic on the anxiety levels of the youth population has come, among other things, to remind us of this responsibility. The reconquest of the inner and outer world is urgent, as Meirieu (2021) says, in a re-founded relationship on healthier and more sustainable foundations:

Although we can no longer change the past, the future is nowhere written. And we have a duty to educate our children to reconquer the world. Here, now and later. In these times - because we must never ignore the struggles of the present - and, above all, in the times that are yet to come - because it would be a crime not to prepare for the future” (Meirieu, 2021, p. 240).

Specifically, the subjects in the Philosophy area offer a privileged axiological and conceptual framework to guide students in the search for a “good life”, in the Aristotelian sense of the term. The work of the Philosophy teaching staff is therefore crucial in this exploration. The path chosen in this research has been to stimulate the creativity of students, but there are many others, as indicated in previous pages. In any case, all of them add to these “fragile” and “risky” educational processes, proposals of meaning not necessarily assumable by the students, which make up education. Processes, in any case, never assured in which bridges are built towards the construction of the subjectivity of each student. And it is that, as García-Morillón (2011) well warns, reinterpreting Hegel's words: “In philosophy there are no shortcuts; Leaving the cave was never an easy task” (p. 39).

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1964), *Historia de la filosofía* (vols. 1-3), Barcelona: Ariel, Cita en el texto (Abbagnano, 1964, vol.3, p.p.327-328).
- Acevedo-Díaz, J.A., Vázquez-Alonso, Á., Manassero-Mas, M. A. y Acevedo-Romero, P., (2007). Consejos sobre la naturaleza de la ciencia: aspectos epistemológicos. *Revista Eureja sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4 (2), 202-225.
- Agudelo, M. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva, Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (17), 353-378.
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2012). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Alemán, J. (2013). *Neoliberalismo y subjetividad*. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.html>
- Alemán, J. (2019). *Capitalismo. Crimen perfecto o Emancipación*. Ned Ediciones.
- Alonso-Fernández, F. (2011). Factores determinantes en el incremento del trastorno depresivo en los últimos sesenta años. En Sáez Rueda, L., Pérez, P. y Hoyos, I. (Eds.), *Occidente enfermo. Filosofía y Patologías de Civilización* (pp. 16-70), Ministerio de Ciencia e Innovación.

Alonso-Fernández, F. (2017). La era de la depresión en la cultura occidental moderna. En Sáez Rueda, L. (Ed.), *El Malestar de Occidente. Perspectivas filosóficas sobre una civilización enferma*, Anchor Academic Publishing.

Alsina, P. y Giráldez, A. (coords.) (2012). *La competencia cultural y artística. 7 ideas clave*. Graó.

Alvarán-López, S., Carrero-Torres, C., Castellanos-Triviño, H. y Pinilla-López, H. (2019). Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social. *Praxis & Saber*, 10(23), 139-156.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9727>

Antolín-Suárez, L., Capecci, V., del Moral, G., Msitu, G., Oliva, A., Povedano, A., Rodríguez-Meirinhos, A. y Suárez, C. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: un estudio cualitativo*. Universidad de Sevilla y Universidad Pablo de Olavide
<https://www.adolescenciayjuventud.org/download/2674/>

Argullol, R. (1984). La fuerza indescifrable: nota sobre la inspiración poética. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, (163), 6-10.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7241496&orden=0&info=link>

Arias, C., Anaya, L. y Giraldo, D. (2013). Competencia creatividad e innovación: conceptualización y abordaje en la educación. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (15), 195-214. <https://doi.org/10.25057/25005731.245>

Aristóteles. (1995). *Ética a Nicómaco*. Gredos.

- Aslanimehr, P. (2015). Uncovering the efficacy of philosophical inquiry with children. *childhood & philosophy. Childhood & Philosophy*, vol. 11, núm. 22. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051495009.pdf>
- Ávila, R. (2013). ¿No deberían los poetas volver a la ciudad? En García, J. y Vallejo, A. (Eds.), *Crítica y meditación. Homenaje al profesor Pedro Cerezo Galán*. Universidad de Granada: 61-84.
- Ayllón, M., Ballesta-Claver, J. y Gómez, I. (2016). Pensamiento matemático y creatividad a través de la invención y resolución de problemas matemáticos. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 169-218. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.89>
- Baron, J. y Sternberg, R. (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Barrientos, J (2013). *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*. Liber Factory.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Akal Ediciones.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Beardsley, M. C. (1965). On the creation of art. *The journal of Aesthetics and Art Criticism*, 23 (3), 291-304.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Western Center for Drug-Free Schools and Communities.

- Benson, P., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En Lerner, R. y Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 781-814). Wiley.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de Sueños.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla S.A.
- Boltanski, L., y Chiapello, E. (2002). *El Nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Boyd, B., Herring, D. y Briers, G. (1992). Developing life skills in youth. *Journal of Extension*. <http://www.joe.org/joe/1992winter/a4.html>
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. Idea.
- Brenifier, O. (2019). *Apologia della metafisica o l'arte della conversione*. Mimesis.
- Bruckner, P. (2008). *La euforia perpetua: sobre el deber de ser feliz*. Tusquets.
- Callejo, M. y Goñi J. (Ed.). (2010). *Educación matemática y ciudadanía*. Graó.
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía:(incluye los contenidos oficiales de la nueva asignatura)*. Fundación Ecoem.
- Cassidy, C. y Heron, G. (2020); Irrumpir en lo seguro: Presentar debates filosóficos a los jóvenes en un alojamiento seguro. *Revista de Trabajo Social*, 20 (3). págs. 287-306. Disponible en:

https://strathprints.strath.ac.uk/66043/1/Cassidy_Heron_JSW2018_Introducing_philosophical_discussions_to_young_people_in_secure.pdf

Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. y Hawkins, J. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124.
https://www.researchgate.net/profile/J_Hawkins/publication/247410185_Positive_Youth_Development_in_the_United_States_Research_Findings_on_Evaluations_of_Positive_Youth_Development_Programs/links/558c31f108ae1f30aa8099c4.pdf

Cerezo, P. (2003). *El mal del siglo: El conflicto entre Ilustración y Romanticismo en la crisis finisecular del siglo XIX*. Biblioteca Nueva.

Cervera, C. (2012). *La eudaimonía en Aristóteles y su posible aplicación en la actualidad* [Trabajo Final de Grado]. Universitat Oberta de Catalunya.

Chamorro, E. (2014). *Pensar la indignación: biopolítica, multitud y democracia después del fin de la sociedad* [Trabajo Fin de Master]. Universidad de Granada.

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.

Churba, C. (06 de agosto 2009), Aportes de la filosofía y la psicología sobre la creatividad. Neuronilla. <https://neuronilla.com/aportes-de-la-psicologia-y-la-filosofia-sobre-la-creatividad-carlos-a-churba/>

Clapp, E. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido: implicación en las aulas*. Narcea.

Colín, G. (2009), Reseña de "La vida auténtica" de Erich Fromm. K, vol. 22, núm. 61.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59512092013>

Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea (30 diciembre).

Contreras, K. (2010). Victoria Camps Educar para la ciudadanía. *Revista Filosofía UIS*, 9(1), 177-185.

Copleston, F. (1994). *Historia de la filosofía*. LIBER.

<https://static1.squarespace.com/static/58d6b5ff86e6c087a92f8f89/t/59128a2e46c3c44a8bf24bc7/1494387254000/Copleston+Tomo+I.pdf>

Corcelles, M. y Badia, M. (2013). El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de investigación en educación*, 1(11), 150-169.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734036.pdf>

Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación*, 7(1), 41-63. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a02.pdf>

Craft, A., Jeffrey, B. y Leibling, M. (Eds.). (2001). *Creativity in education*. Biddles.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (pp. 41-71). Paidós.

Csikszentmihályi, M. (2008). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Kairós.

- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Editorial Gedisa, S. A.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., y Manciaux, M. et al., (2004). *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Gedisa.
- Davies, W. (2008). La economía política de la infelicidad. *New Left Review*.
<https://newleftreview.es/issues/71/articles/william-davies-economia-politica-de-la-infelicidad.pdf>
- De Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior (Vol. 25)*. Narcea Ediciones.
- De Bono, E. (1985). *The CoRT thinking program. Thinking and learning skills*, 1, 363-378.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Granica.
- De Bono, E. (1991). *Pensamiento lateral*. Paidós.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Editorial Escuela Española SA.
- De la Torre, S., y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Aljibe.

De Leyva, P. L. y Calvo, J. (2018). Entornos cooperativos resiliencia educativa como respuesta a nuestro malestar cultural. *Investigación y docencia de la creatividad desde una perspectiva interdisciplinar*. Editorial Universidad de Granada.

De Leyva, P. L. (2019). Creatividad cotidiana: una mirada retrospectiva desde la historia de la filosofía. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/611/918>

De Puig, I. (2018). Filosofía para Niños. *Voces de la educación*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02528593/document>

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 28 de junio de 2016, núm. 122.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-UNESCO.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Di Gregori, A. (2013). *Creatividad y teoría de la acción. Hans Joas, recuperando a John Dewey*. IX Jornadas de Investigación en Filosofía de Profesores, Graduados y Alumnos. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2903/ev.2903.pdf

Echeverría, E. (2015). *Filosofía para niños*. Ediciones SM.

Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje.

- Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.*
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20904/21043>
- Eljuri, A. (2013). Las ideas estéticas y la imaginación en la “Crítica de la facultad de juzgar”. *Filosofía: revista del postgrado de Filosofía de la Universidad de los Andes*, (24), 41-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815558&orden=0&info=link>
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P., & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1).
- Feixa, C. (2014). Generación @ la juventud en la era digital. *Nómadas* (Col), (13),75-91. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115264007.pdf>
- Forés, A., y Grané, J. (2013). *La resiliencia en entornos socioeducativos: sentido, propuestas y experiencias*. Narcea.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (1977). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, A. (10 de abril de 2014), El 75% de las profesiones del futuro aún no existen o se están creando. *El Economista*. <https://www.economista.es/gestion-empresarial/noticias/5695373/04/14/El-75-de-las-profesiones-del-futuro-aun-no-existen-o-se-estan-creando.html>

Freud, S. (1981). *El malestar de la cultura, en Obras Completas, Tomo III*. Biblioteca Nueva.

Fromm, E. (1987). *El miedo a la libertad*. Paidós.

Fromm, E. (2007). *La vida auténtica*. Paidós.

Fuentes, C. y Torbay, Á. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55120112.pdf>

Fustier, M (1993). *Pedagogía de la creatividad*. Alianza.

Gago, V. (2008). ¿Quién es y cómo piensa Bifo?. Entrevista a Franco Berardi. Lavaca.
<https://lavaca.org/notas/quien-es-y-como-piensa-bifo/>

García Ferrer, B. (2017). *La época del malestar. Una crítica de patologías en el "tecnocapitalismo" mundializado* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.

García, A. (2018). Diálogos Filosóficos en Comunidades de Investigación: Re-Construyendo Conocimiento a través del Filosofar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3).

García-Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto. *Revista internacional de filosofía aplicada*, Nº. 2, 2011, págs. 15-40.

García-Moriyón, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M. y Traver, V. (2000). Valoración de «Filosofía para Niños»: un programa de enseñar a pensar. *Psicothema*, 12(2),207-211.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72712208>

- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A., y Robles-Loro, R. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. *Moral Education and Identity*, 10(4), 119. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/4/119/htm>
- Garde, R. (2014). *Resiliencia y autorregulación en jóvenes navarros en riesgo de exclusión social que acuden a programas de cualificación profesional inicial* [Tesis Doctoral]. Universidad de Navarra.
- Gardner, H. (2011). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Grupo Planeta Spain.
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (2001). *El proyecto spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil*. Secretaría Técnica del MECD y Morata.
- Gaut, B. (2010). The philosophy of creativity. *Philosophy Compass*, 5(12), 1034-1046. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2010.00351.x>
- Ghaedi, Y., Mahdian, M. y Fomani, F. (2015). Identifying Dimensions of Creative Thinking in Preschool Children during Implementation of Philosophy for Children (P4C) Program: A Directed Content Analysis. *American Journal of Educational Research*, vol. 3, no. 5 (2015): 547- 551. <https://www.researchgate.net/publication/275952178>.
- Gilliam, F. y Bales, S. (2001). *Strategic frame analysis: Reframing America's youth*. Social Policy Report.
- Girón, V., Cózar, R., y González-Calero, J. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 22(3), 193-218.

<https://doi.org/10.6018/reifop.373421>

Glantz, M. y Johnson, J. (Eds.). (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations*. Springer Science & Business Media.

Glăveanu, V. (2013). Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81.

González, F. y Escudero-Vidal, J. (2017). *Las competencias sociales y cívicas, en Competencias educativas e innovación (pp. 185-217)*. Salamanca: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y N. Suárez Ojeda (Eds.). *Resiliencia: Descubriendo las pro-pias fortalezas* (pp. 19-30). Editorial Paidós.

Guildford, J. (1983). *Creatividad y educación*. Paidós.

Guilford, J. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.

Guilford, J. (1994). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta.

Henderson, N. y Milstein, M. (2010). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.

Herrero, C. (2013). *Notas sobre Confesiones de Agustín de Hipona*. Biblioteca “El buen consejo”, Ediciones escurialenses, 1987.

- Huidobro, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través de 24 autores seleccionados* [Tesis doctoral] Universidad Complutense de Madrid.
- Huppert, F. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros.
- Imbernón, F. y Luis, M. (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. Editorial Síntesis.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2021). *Competencia Digital Educativa*. <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/competencia-digital-educativa/>
- INTEF. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Jacobs, H. (2014). *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (Vol. 129). Narcea Ediciones.
- Jacobs, J. y Wolin, S. (1991). *Resilient children growing up in alcoholic families*. In National Consensus Symposium on Children of Alcoholics and Co-Dependence.
- Jambrina, L. (1999). *De la ebriedad a la leyenda. La trayectoria poética de Claudio Rodríguez* (Vol. 274). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jaspers, K (1981). *¿Qué es la Filosofía?*. Fondo de Cultura.

Joas, H. (2005). *Guerra y Modernidad. Estudios sobre la Historia de la Violencia en el Siglo XX*. Paidós.

Joas, H. (2013). *La creatividad de la acción (Vol. 12)*. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kagan, S., & Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.

Kant, I. (2001). *Crítica del Juicio*. Austral.

Kant, I. (1995). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica*. La paz perpetua.

Kaufman, J. C., y Sternberg, R. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaufman, P., Ray, M. y Goleman, D. (2009). *El espíritu creativo*. Zeta Bolsillo.

Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95-108.

Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud.

Lago, J. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Ediciones de la Torre.

Lara M. D. C. (2020). La palabra que se resuelve en el camino, Bajo Palabra. *Revista de Filosofía* (24), pp. 55-72.

Lara, M. (2015). La resiliencia como competencia: reto de una educación para el siglo XXI.

Idente Foundation for Study and Research, 687.

Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación*

secundaria obligatoria. Dykinson.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 106 (4).

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación (Vol. 43)*. Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Octaedro.

Lipman, M. y Sharp, A. (1992). *La filosofía en el aula (Vol. 4)*. Ediciones de la Torre.

Lipovetsky, G. (1995). *Crepúsculo del deber*. Anagrama.

Lledó, E. (2007). *El lenguaje de la identidad*. Congreso de la Fundación

Caballero Bonald bajo el título “Periodismo y Literatura” celebrado en Jerez de la Frontera (Cádiz-España) (Vol. 17).

http://www.fcbonald.com/fileadmin/pdf/Emilio_Lledo._Conferencia_inaugural._Congreso_2007.pdf

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness:

The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, 9 (2), 111-131. [http://sonjalyubomirsky.com/wp-](http://sonjalyubomirsky.com/wp-content/themes/sonjalyubomirsky/papers/LSS2005.pdf)

[content/themes/sonjalyubomirsky/papers/LSS2005.pdf](http://sonjalyubomirsky.com/wp-content/themes/sonjalyubomirsky/papers/LSS2005.pdf)

- Marcelo, C. (2001). La formación inicial y permanente de los educadores. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Consejo Escolar del Estado). (2002). *Seminario Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp.165-194). Secretaría General Técnica.
- Marina, J. (2013). El aprendizaje de la creatividad. *Pediatría Integral* XVII(2): 138-142
<http://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/08/138-142%20Brújula.pdf>
- Marina, J. (2015). Swartz y Costa: el aprendizaje basado en el pensamiento.
<https://www.joseantoniomarina.net/articulo/swartz-y-costa-el-aprendizaje-basado-en-el-pensamiento/>
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de educación*, 351, 49-71.
- Martínez-Falero, L. (2006). Poesía y creatividad: introducción a una poética de la creación. *Dicenda*, 24, 161-179.
- Martínez-Suárez, E. y González-Fontao, M. (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. *Revista de Formación e Innovación*
- McCall, C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. Routledge.
- Meirieu, P. (2021). *La réplica. Escuelas alternativas, neurociencias y métodos tradicionales: para acabar con los espejismos*. Ávila: Dr. Buk.
- Millón, I. y Brenifier, O. (2014). Cuaderno de ejercicios filosóficos: 111 ejercicios de práctica filosófica. <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/Cuaderno-111-ejercicios.pdf>

- Morin, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity. *Journal of social and evolutionary systems*, 15(4), 371-385.
- Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. París: L'Harmattan.
- Morin, E. (2005). *Mis demonios*. Kairós.
- Murdock, I. (2013). La ética y la imaginación. *Daimon. Revista internacional de filosofía*, 60, pp. 23-35. <http://revistas.um.es/daimon/article/view/186111/154051>
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25-31.
- Nelson, L. (2008). *El método socrático*. Editorial Hurqualya.
- Nietzsche, F. (1998). *Ecce Homo*. Alianza Editorial.
- OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Oliva, A., Hernando, Á., Parra, Á., Pertegal, M., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Olmo, M. (2017). *Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria en contextos desafiantes: Estudio de casos* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/49016>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se

regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (BOJA Extraordinario nº 7, 18-01-2021).

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. (BOJA de 18-01-2021).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado.

Organización mundial de la salud (2006). *Prevención del suicidio: recurso para consejeros*. Ginebra: World Health Organization.

Organización Mundial de la Salud (2012). *Depresión*. World Health Organization. <https://www.who.int/topics/depression/es/>

Organización Mundial de la Salud (2020). *Depresión*. World Health Organization. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Salud mental*. World Health Organization.

https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/mental_health_facts/es/

Ortega y Gasset, J. (1986). *Ideas y creencias*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial.

Ortega y Gasset, J. (1996). *La rebelión de las masas*. Editorial Andrés Bello.

Paniego, C. (2018). *La Filosofía para niños como facilitadora de la inclusión*. Estándares e indicadores para la calidad informativa en los medios digitales.

Paraíso, I. (1994). *Psicoanálisis de la experiencia literaria*. Ediciones Cátedra.

Paredes, J. y De la Herrán, A. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Síntesis.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30 de diciembre del 2006.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. 2018/C 189/01. 4 de junio de 2018.

Partnership for 21th century. (2018). *Our mission is to realize the power and promise of 21st century learning for every student—in early learning, in school, and beyond school—across the country and around the globe*. Battelle for Kids. <http://www.p21.org/about-us/our-history>

Pellicer, C., Álvarez, B. y Torrejón, J. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Grupo Planeta.

Peñacoba, C. y Moreno, B. (1998). El concepto de personalidad resistente: consideraciones teóricas y repercusiones prácticas. *Boletín de Psicología*, (58), 61-96.

Perkins, D. (2015). *Educación para un mundo cambiante*. Ediciones SM.

Pertegal, M. (2014). *Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente* [Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla].
<https://hdl.handle.net/11441/72780>

Pertegal, M. y Hernando, A. (2015). El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. En Oliva, A. (Ed.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp.19-40). Síntesis.

Pertegal, M., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y educación*, 22(1), 53-66.
<https://doi.org/10.1174/113564010790935169>

Pink, D. (2006). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future*. Penguin.

Pittman, K. (1991). Promoting Youth Development: Strengthening the Role of Youth Service and Community Organizations. *School K-12*, Paper 42.
<http://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/42>

Pittman, K., Irby, M., y Ferber, T. (2001). Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development. *In Trends in youth development* (pp. 3-50).

Platón (1990), *Diálogos I (3ª reimpresión)*. Gredos.

- Poincaré, H. (1963). *Ciencia y método*. Austral.
- Porto, M. (2008). Evaluación para la competencia creativa en la educación universitaria. *Revista Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, (35), 77-90.
<http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/455/pdf>
- Pourtaghia, V., Hosseinib, A., y Hejazia, E. (2014). Effectiveness of implementing philosophy for children program on students' creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6), 375-380.
<https://www.researchgate.net/publication/264045299>
- Pring, R., y Amilburu, M. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Narcea.
- Pujolàs, P., Lago, J. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, no 11 (3), 2013, pp. 207-218
- Pujolàs, P., Lago, J., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos G., Torner A. y Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("cooperar para aprender/aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Universitat Central de Catalunya.
<https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Rábanos, N. y Torres, P. (2012). Effects of a program for developing creative thinking skills. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(3), 1139-1158.

Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE nº 3 de 3 de enero de 2015).

Reyzábal, M.V. (2012), Las competencias comunicativas y lingüísticas: claves para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Volumen 10, (4). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>

Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives* (pp. 25-53). American Psychological Association.

Robinson, K., Aronica, L. y Granados, M. V. (2012). *El elemento*. Debolsillo.

Rodríguez, I. (2004). *Teoría de juegos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Romero, G. (2006). Estudiando el contexto educativo: el proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula. *Cultura y Educación*, 18(1), 15-30.

Romero, J. (1995). Nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae: El mito del genio y la locura. *Arte, individuo y sociedad*, (7), 123-140.

Rosete, G. (1990). Síndrome de crecimiento vs. síndrome de decadencia, en Escuela Nacional de Estudios Superiores de Zaragoza (Ed.), *Cuadernos de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales*, pp. 58-96.

Rueda, L. (2009). *Ser errático: Una ontología crítica de la sociedad*. Trotta.

- Rutter, M. (1993): Resilience: Some conceptual considerations, *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- Sáez Rueda, L. (2001). *Movimientos Filosóficos Actuales*. Trotta.
- Sáez Rueda, L. (2009). *Ser errático. Una ontología crítica de la sociedad*. Trotta.
- Sáez Rueda, L. (2011). Enfermedades de Occidente. Patologías actuales del vacío desde el nexo entre filosofía y psicopatología. En Sáez Rueda, L., Pérez, P. y Hoyos, I. (Eds.), *Occidente enfermo. Filosofía y Patologías de Civilización* (pp. 16-70), Grin.
- Sáez Rueda, L. (2015). *El ocaso de Occidente*. Herder.
- Sáez Rueda, L. (2017). *El malestar de Occidente: Perspectivas filosóficas sobre una civilización enferma*. Anchor academic Publishing.
- Sáez Rueda, L. (2018). Figuras del malestar civilizacional como génesis autófaga. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(80), 17-41.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/23333/23467>
- Salavera, C., y Usán, P. (2019). Propiedades Psicométricas del Cuestionario QEWB de Bienestar Eudaimónico en Adolescentes. *Educational Psychology*, 25(2), 139-146.
<https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a3>
- Salguero, M. (2011). *La benevolencia: Genealogía de una virtud política ilustrada*. Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141.

- Sánchez, Ó., Méndez, F. y Garber, J. (2017). Producción Divergente Explicativa: La relación entre resiliencia y creatividad. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(37), 551-568. <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1055>
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana en Aula. *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 187. <https://core.ac.uk/download/pdf/132092913.pdf>
- Sarbach, A. (2006). ¿Qué pasa en clase de filosofía Hacia una didáctica narrativa y de investigación [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Sátiro, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años: guía para educadores*. Octaedro.
- Sátiro, A. (2007). *Hundir las raíces en las mañanas. Ciudadanía creativa*. Conferencia inaugural del IV Seminario Iberoamericano de creatividad e innovación.
- Sátiro, A. (2009a). *Pensar creativamente*. Octaedro.
- Sátiro, A. (2009b). *El reto del ¿cómo? ¿Por qué hacer proyectos de innovación sociocultural?* Octaedro.
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43121/4/01.MALS_TESIS.pdf
- Sátiro, A. (2013). *La capacidad creativa como generadora del bien común*. Crearmundos, 11.
- Sátiro, A. (2019). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/123456789/7364>

- Sawyer, R. y DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81–92. <https://doi.org/10.1037/a0013282>
- Scales, P., Leffert, N., Lerner, R. y Leffert, N. (1999). *Developmental Assets: A Synthesis of Scientific Research on Adolescent Development*, MN: Search Institute.
- Search Institute Website (2020). Página institucional. <https://www.search-institute.org/>
- Seligman, M. (2006). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.S.A.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, Vol 55, No 1, Enero 2000 (pp. 279-298).
- Seligman, M., Ernstb R., Gillhamc, J., Reivicha K. y Linkinsd, M. (2009) Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 3, June 2009, pp. 293–311.
- Sercombe, H. (2014). Risk, adaptation and the functional teenage brain. *Brain and cognition*, 89, 61-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2014.01.001>
- Silió, E. (4 de junio de 2019). El modelo educativo que llega a Madrid: gratuito, sin horarios ni profesores y con trabajo seguro. El País. https://elpais.com/sociedad/2019/06/03/actualidad/1559561918_484072.html
- Siurana, J. (2015). *Ética del humor. Fundamentos y aplicaciones de una nueva teoría ética*. Plaza y Valdes.

- Slade, M. (2010). Mental illness and well-being: The central importance of positive psychology and recovery approaches. *BMC Health Services Research*, 10, 26. En <https://search.proquest.com/docview/902221862?pq-origsite=gscholar>
- Sloterdijk, P. y Heinrichs, H. (2004). *El sol y la muerte: investigaciones dialógicas (Vol. 30)*. Siruela.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (2004). *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms en Sternberg, R. J. Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Sousa, C. S. (2008). Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista Educação Especial*, 21 (31), 2008, 9-24.
- Sun, R. y Hui, E. (2012). Cognitive competence as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012. <http://downloads.hindawi.com/journals/tswj/2012/210953.pdf>
- Swartz, R. (2019). *Pensar para aprender: cómo transformar el aprendizaje en el aula con TBL*. SM.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM.
- Tébar, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6),103-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100607>
- Tejero, B., Bernad, O. y Jiménez, C. (2018). *Investigando en contenidos de vanguardia*. Editorial GEDISA.

- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-49). Editorial Gedisa S. A.
- Tomas, V. (1958). Creativity in art. *The Philosophical Review*, 67 (1), 1-15.
- Topping, K., Trickey, S. y Cleghorn, P. (2020). *Filosofía para Niños. Serie Prácticas Educativas 32*. International Bureau of Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) y Bruselas: International Academy of Education (IAE). <http://www.ibe.unesco.org/en/news/philosophy-children-educational-practices-series-32>.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8(12), 25-44.
<https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/103>
- Trickey, S. y Topping, K. (2004). Filosofía para niños': una revisión sistemática. *Artículos de investigación en educación*, 19 (3), 365-380.
- Trujillo, F. y Álvarez, D. [Conecta 13]. (2021). *Utopías educativas, con Francesco Tonucci*. [Episodio de audio podcast]. Ivoox. Recuperado de <https://go.ivoox.com/rf/68700301>
- Unicef. (2012). *Global evaluation of life skills education programmes*. New York: United Nations Children's Fund.
https://www.unicef.org/evaldatabase/files/UNICEF_GLS_Web.pdf
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. SAGE Publications India.
- Vázquez, Á. y Manassero, M. (2013). La comprensión de un aspecto de la naturaleza de ciencia y tecnología: Una experiencia innovadora para profesores en formación

- inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), pp. 630-648
- Vicuña, A. (1994). Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 15(2), 177-195. <http://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/23649/19049>
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56780203.pdf>
- Villalvilla, X. y Orts, A. (2009). Entrevista a Adela Cortina: ni el consumismo ni el individualismo nos acercan a la felicidad. *Monitor educador*, (132), 22-26.
- Vygotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil (Vol. 100)*. Nuestra América.
- Waterman, A., Schwartz, S., Zamboanga, B., Ravert, R., Williams, M., Bede, V. y Brent, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41-61.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self. How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. Villard.
- World Health Organization. (1948). Official records of the World Health Organization n°2: Summary report on proceedings minutes and final acts of the International Health Conference.

- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.
- Zambrano, M. (1975). El horizonte y la destrucción. *Diálogos*, vol 11, N° 4, julio-agosto 1975.
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Zariquiey (2016). *Cooperar para aprender: transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. SM.
- Žižek, S. (2005). *Bienvenidos al desierto de lo real*. Tres Cantos. Akal.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.