

DOCUMENTO

TRANSMISIÓN DEL SABER Y CREATIVIDAD

Gonzalo Anaya Santos

En 1988, Gonzalo Anaya Santos redactó el texto siguiente, inédito, como justificación de un curso para docentes, organizado por el Servicio de Formación del Profesorado de la Universidad de Valencia, de la que entonces era profesor emérito. Contaba 73 años. En el año 2002 fue nombrado Miembro de Honor de la ASE. Falleció en el año 2008.

La transición de una enseñanza adoctrinadora a otra selectiva

El tema de la creatividad aunque parece gozar de gran actualidad no es nuevo porque la enseñanza en sus mejores realizaciones ha sido creativa por parte del docente. En cambio, la mala enseñanza, la antipedagógica, ha sido anticreativa. La evolución de la enseñanza española actual hacia una mejor pedagogía ha conducido a exaltar el valor de la enseñanza creativa. Y los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP en lo sucesivo) no han sido ajenos a este cambio.

La escuela que se implantó en España en 1939 impuso una enseñanza adoctrinadora, ideología concreta del nacional-catolicismo, que se apoya en una verdad de salvación, por lo que su acción pedagógica consistió en vigilar y castigar. La escuela de esa etapa se caracteriza por tres rasgos: autoritaria, hermética y dogmática; aspectos de una misma realidad. Contra esta enseñanza los MRP, por ser movimientos de base, han introducido importantes cambios (talleres, actividades culturales, valor de la corporalidad, aspectos lúdicos, etc.) en esa enseñanza tradicional, que por otra parte no creemos que haya desaparecido en su totalidad porque más

bien se ha convertido en hábiles enmascaramientos y racionalizaciones declaradas. Por entonces la tarea de los MRP fue relativamente sencilla y claros sus objetivos.

Con la Ley General de Educación de 1970 se organizó otra enseñanza, de diez cursos de duración (4 a 14), obligatoria, gratuita y de dos ciclos bien diferenciados (globalización y especialización). Esta nueva enseñanza introduce tres criterios: homogeneísmo, propedéutico y selectivo; criterios que hacen más difícil el descubrimiento de una nueva tarea a los MRP. Y todavía peor para los que son un colectivo de escuela popular o escuela para el pueblo, para todos y no para seleccionar a los que vayan a seguir haciendo estudios superiores (propedéutica). La introducción de los aportes culturales de los MRP corren el peligro de que siendo necesarios sean insuficientes. Se precisan nuevos objetivos y entra en escena la creatividad. La pregunta inmediata es: ¿para qué sirve la creatividad? o bien ¿cómo se articula la creatividad dentro de una organización escolar selectiva, homogeneizadora, propedéutica? ¿cómo hacer que el docente lleve a cabo una enseñanza creativa? La pregunta para qué, sobre cualquier tema de enseñanza, hace referencia a la finalidad intermedia o última. Y la respuesta única y adecuada es ésta y no otra: para aprender cultura educativa. Respuesta que más adelante explicaremos.

La enseñanza creativa requiere un planteamiento total de la educación y por tanto de la práctica pedagógica cotidiana. De no hacerlo así, caeremos en una enseñanza tecnocrática; es decir, en una pedagogía que diseña técnicas muy precisas, muy objetivas y bien reguladas, pero que ocultan o silencian la finalidad o dimensión cultural-educativa y vigilan atentamente la realización de los procesos docentes para una mejor selección. Por tanto debemos desconfiar de toda estrategia didáctica que no tenga una clara finalidad cultura-educativa conocida por el docente, porque esa es la característica del tecnócrata: ejecutar lo que otros superiores piensan. Y el docente es reducido a un mero ejecutante práctico.

Un seminario sobre creatividad

El trabajo a desarrollar según una pedagogía creativa se presenta como una tarea de largo alcance y con carácter de progreso interminable para toda enseñanza sea cualquiera la edad, grado o especialización. Por eso sólo es concebible como seminario permanente de trabajo colectivo, capaz de llevar a cabo experiencias en el aula e intercambiarlas con los componentes del seminario. Las comunicaciones son examinadas con sentido crítico y contrastadas. Los participantes se organizan y se coordinan, según sus intereses, en agrupaciones flexibles. Su objetivo consiste en profundizar en una tarea cada vez más amplia y compleja que está en función de la creatividad que cada uno desarrolla en el aula y de los conocimientos que va adquiriendo. He aquí porqué esta reunión primera no es otra cosa que una iniciación en el diseño de tareas creativas dentro de la única dirección que toda enseñanza de la Educación General Básica (EGB) debería asumir: la dirección del aprender cultural educativa.

Modernización e innovación educativas

En la actualidad se pretende modernizar la enseñanza o introducir las más recientes innovaciones importadas sin tratar de contrastarlas con las verdaderas finalidades. Es la evolución que ha sufrido nuestra pedagogía que ha venido basando sus progresos en el conocimiento del escolar (Psicología), o criticando los progresos educativos desde la Sociología como crítica a la escuela (Sociología de la educación) que ha culpabilizado a los enseñantes y éstos como respuesta han buscado esa posible mejor enseñanza ajustándola a una dimensión social. Y en un reciente paso, muy de actualidad, nos han impuesto sus nuevos criterios didácticos con sus estrategias de innovación, didácticas de especialistas universitarios poco pegados al terreno de la práctica pedagógica. Conviene valorar adecuadamente cada uno de esos aportes para integrarlos en una dirección sin que ninguno sea prevalente o excluyente.

El tema de gran actualidad es la formación permanente del profesorado. Lo que se viene realizando fragmentariamente y con olvido de dos aspectos: a) la formación permanente es sólo una parte de otras dos inseparables, la renovación pedagógica y la calidad de enseñanza. Y b) la formación permanente se integra en la formación continua que a su vez abarca la inicial, a la permanente y a la selección del funcionariado. Es evidente que si la administración admitiera estas dos aseveraciones tendría que reorientar su política de formación del profesorado en otro sentido.

Cuando la política educativa de la administración no va más allá de la creación de Centros de Profesores (CEP) se produce una actividad pedagógica fragmentaria o sectorizada o de cursos o técnicas para enseñar mejor los programas. Volvemos a los antiguos cursos del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) ahora dirigidos por los propios enseñantes. La creatividad queda así configurada como un mito, cuya magia introducida en la enseñanza produce beneficios inmejorables. La creatividad se brinda por tanto como una nueva técnica a dominar al igual que otras anteriores (dinámica de grupos, psicomotricidad, etc.) para que nuestra tarea pedagógica produzca mejores frutos en orden a la selectividad. Nosotros en este planteamiento, lejos de versiones tecnológicas y tecnocráticas queremos potenciar los valores de la práctica pedagógica creativa que insertamos en un aprender dirigido a la cultura educativa.

Diferentes conceptos de la creatividad

El término creatividad se suele usar en el sentido genérico para designar vagamente la originalidad e imaginación aplicadas a cualquier producción o tarea, ya sea un cartel anunciador o una habilidad gastronómica. En un sentido específico ha quedado delimitado científicamente por E. P. Torrance por decenas de rasgos de los que destacamos los cuatro más importantes: originalidad, gran fluidez de ideas, flexibilidad y abundancia de recursos explicativos. En esta misma dirección J. P. Guilford mantiene como creativo el pensamiento divergente, opuesto al convergente. E. de Bono defiende, con abundantes razones, el pensamiento lateral opuesto al vertical. Estas propuestas pueden encontrarse explicadas en la bibliografía.

Otros aspectos de la creatividad son los que enunciamos a continuación, aunque en realidad los tres aspectos coinciden o bien podríamos decir que el primero, la creatividad como rasgo de maduración personal, implica a los otros dos. Son los siguientes:

- a) uno de los rasgos de la personalidad educada;

- b) uno de los aspectos de la formación intelectual; y
- c) una característica de calidad de la acción humana.

También a veces se usan como sinónimos de creatividad: el pensar crítico, las estrategias de resolución de problemas, el pensamiento divergente ya citado, las estrategias de indagación y la educación como procesamiento de información. En una explicación más detallada habría que establecer diferencias y matizaciones. En el presente trabajo nos atenderemos al sentido específico de E. P. Torrance que se puede fundir con los tres aspectos citados en a), b) y c).

Psicología y Epistemología del pensamiento, aplicado a la enseñanza

Nos apoyaremos en cuatro teorías representadas por los autores: Piaget, Bloom, Ausubel y Raths.

La psicogenética de Piaget nos explica las fases de desarrollo del pensamiento infantil y ella nos servirá para saber que todo conocimiento evoluciona desde las operaciones concretas a las abstractas.

Con los objetivos cognoscitivos de Bloom el proceso de conocimiento se escalona según seis operaciones: conocimiento, comprensión, aplicación de principios a lo concreto, análisis, síntesis y evaluación.

D. P. Ausubel representa la psicología cognitiva en la adquisición de conceptos ordenados según dos vectores: significativos-memorísticos y por recepción-descubrimiento. Sobre estos conceptos básicos se realizan diversas operaciones de integración.

Con el sugestivo título "Cómo enseñar a pensar" L. E. Raths y otros han publicado un extenso trabajo aplicado a situaciones concretas del aula en EGB y enseñanzas medias para enseñar a pensar por medio de la realización de determinadas operaciones intelectuales.

La aportación de cada uno de estos autores es diferente respecto a un aprender inteligente y a realizar las operaciones intelectuales adecuadas a cada situación escolar. De gran interés, obligado comentario del seminario, resultará el establecimiento de relaciones entre las cuatro teorías citadas.

Productos, procesos, cultura y educación

El docente que debe llevar a cabo estas operaciones con los escolares tendrá que conocer a fondo las teorías citadas que a su vez deberán ser englobadas en una reflexión que oriente la práctica escolar. Esto nos parece tan importante que lo detallaremos a continuación.

Distinguiremos en toda operación intelectual: el producto, el proceso y la dimensión. El producto es el resultado de la operación de pensar. El proceso es la operación que transcurre en nuestra mente. La dimensión o sentido hacia donde se dirige el proceso es el objetivo o fin de la operación de pensar. El riesgo consiste en olvidar esa dirección o dimensión, mejor dimensión ya que tiene carácter de medida. Un proceso sin finalidad, objetivo o dimensión no es un proceso ciego, sino un contrasentido. Según esto la pregunta esencial es: ¿a qué va el niño a la escuela? En una época se pensó que el enseñar-aprender consistía en adquirir productos intelectuales elaborados por otros y recogidos en los libros, y que cuantos más productos adquiriese el escolar tanto mayor saber, y por esa cantidad eran calificados. Para nosotros, al contrario, una enseñanza eficaz consistirá en realizar procesos mentales que le permitan adquirir productos y que le sirvan para ser culto y educado; esa es su dimensión. En la enseñanza de EGB la dimensión educativa es la que califica al producto y al proceso. Cuanto más participe el escolar en los procesos y productos dirigidos a la educación mejor será la calidad de la enseñanza. Y consecuentemente esta es nuestra propuesta: las doctrinas psicológicas citadas (Piaget, Bloom, Ausubel, Raths) nos deberán servir de base explicativa de los procesos del pensar que los escolares realizan. Toda la cuestión de los contenidos de la enseñanza (áreas, bloques temáticos, asignaturas, etc.) queda ahora invertida. Brevemente: la ciencia no es un producto a adquirir sino un saber instrumentado para crecer intelectualmente en cuanto a la dimensión educativa; pero es todavía más, es necesaria como instrumento de cultura para entender el mundo que nos rodea y a nosotros mismos al más alto grado de explicación científica y crítica. Los procesos del saber desarrollados en la escuela sirven para que los escolares alcancen cultura y educación. Justamente lo contrario de lo que se viene haciendo: medir a los escolares, la ciencia se instrumenta como medida y represión, para separar los que son o no capaces de seguir haciendo estudios superiores.

Tres son las cuestiones implicadas en la concepción expuesta: el pensamiento del profesor, la didáctica del profesor, la didáctica del saber globalizado y la escuela como institución organizada para la transmisión del saber. Temas insoslayables que abordaremos por separado.

El pensamiento del profesor

Preparado para la creatividad, según lo expuesto, sólo lo está aquel docente creativo o capaz de desarrollar esos procesos de enseñanza en su propia tarea de aprender y enseñar. Cierto que hay una actitud previa y básica, aunque no suficiente, tal es la capacidad de progresismo o tradicionalismo ante el cambio en la enseñanza. Y en esta cuestión no vale hacer declaraciones de progresismo. Casi se podría afirmar, aunque no absolutamente, que tanto cuanto tenga de creativo el docente en sí mismo va a ser capaz de inducir en sus escolares. Esto aparte de otras consideraciones determinantes que señalaré más adelante.

La didáctica del saber globalizado en el desarrollo de procesos mentales

Por la formación inicial recibida en las Escuelas de Magisterio y por la misma organización escolar se ha fomentado la falsa idea de que la enseñanza más valiosa y más difícil es la del especialista, la que tiene lugar en la etapa superior de EGB. A la base de esta concepción

se halla la idea de la enseñanza como conocimiento de la ciencia o adquisición de saberes productivos y profesionales, porque se piensa que la enseñanza se ha institucionalizado para transmitir el saber y el más elevado es la ciencia. Por ello la etapa previa a la especialización se considera erróneamente como desarrollo de un saber de generalidades, elementalidades e introductorio y en la enseñanza se valora mejor al docente del más alto grado y allí donde "no hay nada que enseñar" la enseñanza tiene escaso valor. Y consecuentemente el modo de prestigiar la enseñanza no especializada, etapas inicial y media de EGB, no han conducido a profundizar la globalización, sino justamente en algo tan opuesto a ella, tal es la interdisciplinarietà. Grave error.

Si la enseñanza se valora por el desarrollo de productos y procesos del pensamiento orientados hacia la cultura y educación, nuestra didáctica de globalización basada en su doble carácter de cíclica y procesual, cobra otro sentido y aumentan sus dificultades pedagógicas. Y aún añadiría que enseñar en los ciclos inicial y medio resulta más difícil, porque el saber a transmitir no está estructurado en un programa y ordenado progresivamente ya porque ha de conocerse en su totalidad y porque la iniciación a los procesos del pensamiento siempre entrañará dificultades que aumentan dada la corta edad de los escolares. El riesgo de esta orientación propuesta suele fomentar la creencia errónea de que estamos reduciendo la calidad de la enseñanza ya que si los escolares de EGB no aprenden ciencia van a salir peor preparados. Nosotros pensamos lo contrario: cuando los escolares han terminado EGB más educados, habiendo aprendido a pensar por sus propias capacidades y con una visión unitaria del saber, están en mejores condiciones para emprender estudios superiores.

Otra deformación procedente de la formación inicial recibida en las Escuelas de Magisterio consiste en creer que el docente especializado está en condiciones de enseñar en cursos no especializados (inicial y medio) dado lo poco que necesitan saber los escolares y lo casi nada que necesita saber el docente. Y ocurre que el especialista de sociales, por ejemplo, para introducir a los alumnos en las matemáticas o ciencias de la naturaleza reduce a enseñanza memorística lo que han de aprender los escolares; y piensa que no necesita otra cosa ya que cuando sean mayores lo sabrán inteligentemente, doble error: aprenden cosas que no entienden y dejan pasar la ocasión de formación intelectual. Eso sin tener en cuenta que hay escolares que no van a seguir haciendo estudios y nunca tendrán la ocasión de entender lo que les enseñaron. Y a la inversa, cuando los especialistas en ciencias o en preescolar o especiales han de iniciar en la redacción o en la plástica se van a limitar a reproducir los esquemas más antipedagógicos, algo que por corriente no escandaliza a nadie porque a la escuela se va a aprender a leer, a restar o a dibujar y se olvida toda la dimensión educativa y cultural. Mas cuando pensamos que a la escuela se va a amar la lectura o a medir cuantitativamente la realidad y a expresarse prácticamente, que son las dimensiones formativas, advertimos las profundas contradicciones de nuestra enseñanza.

Desde la transmisión del saber al aprender cultura educativa

Una verdad elemental, casi siempre olvidada, es que la enseñanza ha sido institucionalizada para transmitir saber. Y la creatividad está plenamente implicada en esta tarea y consecuentemente está afectada de la dimensión aprender-cultura-educación. En realidad es como preguntarse: ¿para qué sirve la creatividad? o ¿cuál es su finalidad? Esa es la correspondiente pregunta primera que deberíamos hacernos ante cualquiera tema docente.

Para entender toda esta cuestión distinguiremos entre el proceso de transmisión del saber y su dimensión educativa. En el proceso de transmisión del saber a su vez distinguimos: el saber que se transmite, la operación de transmitir y la operación de aprender. Las tres constituyen el proceso de la enseñanza y deberán ser examinadas críticamente según estos cinco parámetros del saber: qué, cómo, cuánto, a quién y para qué. Más aún, esto no basta porque parece como si la capacidad de enseñar fuera el valor supremo, cuando en realidad lo es el aprender del escolar, única medida del transmitir saber; el docente es un mero instrumento en el aprender del escolar. Y el saber, otro instrumento al servicio de su desarrollo.

La dimensión del proceso de enseñanza requiere una ordenada articulación de estas dimensiones: aprender, cultura y educación. Si las ordenamos de forma que cada una haga referencias a la anterior y se subordine a la siguiente podríamos formularlas así: la transmisión del saber se ha de organizar de forma que el escolar aprenda cultura educativa; este es el juicio que nos permitirá definir la calidad. Y la creatividad no será una técnica más o menos útil sino uno de los componentes básicos de la cultura educativa. Para que esto se entienda mejor son precisas dos aclaraciones: qué es cultura y qué es educación. O bien cuál es la cultura que educa y por qué la educación tiene como ingrediente la cultura.

La cultura es doble: actividad de cultivar y cultura del saber, ambos aspectos corresponden a la cultura como instrumento de socialización del ser humano y por tanto dimensión antropológica del proceso de enseñanza. La cultura en una verdadera enseñanza es cultivo de la sensibilidad (plástica, musical, lírica) y del cuerpo como su expresión. La cultura del saber es lo que llamo la cultura de la modernidad que es conocimiento del mundo (físico y social) y el yo (sí mismo) en sus relaciones con el mundo en el más alto grado de ciencia y crítica; gracias a ambos aspectos sabemos estar en el mundo adecuadamente. Y como la cultura es una dimensión intermedia del proceso de enseñanza diremos que sólo aprenderemos aquello que tenga el más alto valor cultural en los dos campos señalados.

La educación está definida en el artículo 27.2 de la Constitución, que dice: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana..." La personalidad a desarrollar en la EGB tendrá los siguientes rasgos: independencia o autonomía, crítica (no dogmática), creativa, solidaria y justa. Por tanto, habrá que promover en los escolares el saber que produce cultura en el sentido indicado y que es educativo. Y si la enseñanza se organiza en EGB como selectiva y no propicia el desarrollo de la personalidad es evidente que es anticonstitucional, máximamente cuando se supedita el escolar al saber. Buen dilema para los docentes de EGB.

Principios directivos del aprender y enseñar

Muy brevemente los enunciaremos: a) el escolar va al colegio a aprender, para que cuando salga de la escuela sienta la alegría de aprender y ser capaz de aprender por sí solo. b) El escolar no tiene que aprender lo que no entienda o todo saber tiene que ser significativo en el más alto grado de comprensión posible. c) Enseñando aprendemos o mejoramos nuestras capacidades didácticas en contacto con los escolares; éstos nos requieren para satisfacer sus demandas profundas y para que seamos mediadores en toda la extensión del término (enseñanza neutralizadora).

Determinantes de la didáctica de un proyecto curricular sobre creatividad

La organización de un proyecto pedagógico sobre creatividad, igual que para otra cualquiera tarea pedagógica, requiere la capacidad de atender a tres variables: el docente, el escolar y las didácticas-metodologías especiales.

El docente deberá poseer esa competencia social que le permite establecer una relación humana positiva, aquella que le lleva a organizar la clase estableciendo un clima emocional en el que cada escolar alcance el máximo de sus posibilidades. Una relación que va desde la legitimidad docente a la credibilidad. Y otro camino a recorrer es el tránsito desde el psicodiagnóstico del escolar (cómo es el alumno) a la autopsia del docente (cómo es y sus posibilidades).

Al escolar hay que conocerle con más detalle que como nos describen los psicólogos del desarrollo. Conocer su entorno familiar ya afectivo, ya sociocultural. Estos datos deberán completarse con el conocimiento del escolar en el aula, como perteneciendo a un grupo.

Respecto a las didácticas-metodologías queremos destacar la importancia de tres: didácticas de globalización, didáctica de la sensibilidad, dentro del saber cultural, y didáctica de la recuperación.

Bibliografía

J. D. Novack, *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Editorial, Madrid, 1982.

Este texto estudia cómo aprenden los estudiantes. Revisa varias teorías de psicología del aprendizaje. Se inclina hacia dos problemas: cómo se aprenden los conceptos científicos y cómo construir un currículo. Valor especial para los especialistas de ciencias. Ahorra consultar a Ausubel y otros autores cognitivistas.

Juan del Val, *Crecer y pensar*, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1983.

El libro es un buen trabajo teórico de aplicación del pensamiento de Piaget a problemas concretos de la enseñanza.

L. E. Raths y otros, *Cómo enseñar a pensar*, Edit. Paidós Studio, Buenos Aires, 2ª reimpr., 1986.

Los autores estudian las operaciones del pensamiento que tienen lugar en la enseñanza primaria y secundaria. Su valor reside en su carácter práctico y puede servir de guía en la clase.

B. S. Bloom, *Taxonomía de objetivos de la educación*, Edit. Marfil, Alcoy, 1972 y ss.

Interesante por el valor taxonómico de las operaciones intelectuales, diferentes a las estudiadas por Raths, complementarias.

M. H. Novaes, *Psicología de la actividad creadora*, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Visión general de la creatividad. Útil como iniciación al tema.

E. de Bono, El pensamiento lateral, Edit. Paidós Studio, Buenos Aires, 1986.

Muy valioso para trabajar en una posterior especialización del tema.