

Ambitos de creatividad para la escuela del futuro

JOSÉ M.^a MARTÍNEZ BELTRÁN

Asomarse al futuro resulta a la vez apasionante y molesto. Por una parte, se obliga uno a mirar el presente con visión sintética, prescindiendo de las limitaciones del momento que vive; y por otra, trata de transformar la realidad con hipótesis que no se sabe si llegarán a ser realidad; con lo cual añade a la parte de frustración que el hoy lleva consigo la que puede originarse del temor de que el futuro repita lo actual, sin imaginación para transformarlo. Y esto, dicho de modo general, tiene su más exacta raigambre en lo que a educación se refiere.

Hacer futurología es analizar el presente; sin este análisis y sin contar con las variables y datos actuales no se puede arriesgar ninguna predicción. Es, además, preparar el futuro, adelantar cauces dentro de *lo posible deseado* y de la verosimilitud de lo esperado; y esto sin atreverse nunca a predecir «lo que va a pasar», pero deseándolo, en espera de que algo llegue a realizarse.

«Lo que está demasiado claro no es interesante», ha afirmado Soljenitsyn. Apoyarse en lo que la educación tiene de estable, de seguridad en su estructura, de tendencia a asegurarse en lo ya conseguido... serían elementos fáciles para una más fácil predicción de que todo seguirá igual. Pero esto no tiene interés prospectivo ni dinamismo de cambio. Lo que aparece claro es la necesidad de evolución educativa, de búsqueda paralela sobre la posible evolución socio-cultural y la necesaria renovación, hecha a tono con el cambio en el tiempo histórico.

Más de una vez nos da la impresión de que la escuela, como muchas otras instituciones, vive simplemente para sobrevivir, y esto es netamente regresivo. Ciertamente que hay situaciones —y hoy aparecen con una

crudeza especial— en las que la escuela tiene que hacer esfuerzos para sobrevivir: política educativa escorada hacia el sector público, planes de estudio sin configurar, inestabilidad de sistemas, etc., pero en medio de la dificultad no se puede perder de vista que esa lucha es para vivir, con lo que esto implica de vitalización interna, de renovación estructural y de aplicación de modelos científicos al hecho de enseñar y de educar.

Colocada en medio de factores de influjo, la escuela es matriz y referencia desde la cual se orientan los significados de cada factor: la cultura formal, los medios de comunicación, la cultura experimentada por cada alumno en su vida familiar-escolar-de calle, y los espacios educativos relacionados con el ocio. Todos esos elementos han de encontrar el punto de confluencia en la escuela, ya que en ella se pueden realizar las *unidades de significado* y las *simbolizaciones* necesarias para que cada educando las integre en sí mismo como realidades que impulsan su crecimiento y realización personal.

Las cosas, las experiencias, encuentran significado gracias al «interaccionismo simbólico». El educador da sentido al mundo de los objetos: los signos matemáticos, la palabra literaria, los lugares geográficos, los simbolismos religiosos... toman determinado significado por la interacción. La vida se va enriqueciendo día a día en la transmisión cultural y en la relación de personas.

Desde esta perspectiva vamos a enfocar lo que llamaremos los «ámbitos de creatividad para una escuela del futuro». Tengamos en cuenta, con todo, que al decir ámbito no nos referimos a algo cerrado, sino a lugares de libertad y de crecimiento; ambos serán puntos de referencia y criterio de evaluación para lo que llamamos escuela del futuro. Es decir, escuela como ámbito de creatividad.

1. ESCENARIO EDUCATIVO PARA EL AÑO 2000 Y PICO

Desde todos los ambientes nos preguntamos por la llegada del año 2000 sin que la fecha quiera decir un momento exacto. Desde las situaciones de crisis hay que fijarse fechas para salir de ellas, aunque los plazos históricos sean procesos que difícilmente se pueden someter a momentos concretos. También en la educación la pregunta se hace acuciante y hemos de darle respuesta.

Como sistema organizado, la escuela habrá de ser creativa, estar bien preparada para disponer de la información necesaria, tener en sí misma los recursos ágiles para revisar sus propios objetivos y regular las estrategias de modificación de sus sistemas.

Sus mismos sistemas de organización es probable que vayan cediendo en jerarquización —como todo sistema jerárquico se irá debilitando—

para dar paso a formas más representativas y a nuevos estilos de liderazgo. Consejos escolares, departamentos, equipos interdisciplinarios... podrán llegar a una autonomía organizativa que oriente el trabajo personal y el aprovechamiento integral de todos los recursos personales y ergonómicos de que dispone la escuela.

La complejidad creciente del medio socio-laboral requerirá a las instituciones educativas con gran carga de estructura una gran capacidad de transformación. Para muchos educadores el sistema actual resulta difícilmente tolerable: repeticiones innecesarias, dificultad de estudio personal en grupos numerosos, relajación del ambiente con creciente irresponsabilidad personal... Todo esto hace pensar en modificar los sistemas de información y de comunicación, de estructuras, de estilo educativo, de estrategias, etc. La responsabilidad personal ha de encontrar el medio adecuado para su desarrollo; de lo contrario, los sistemas masificados pueden impedir dicho desarrollo.

Con T. Husen (1978) se puede vaticinar para el futuro un sistema educativo más o menos verosímil con estos rasgos:

- a) La educación será un proceso de toda la vida. La educación permanente es algo que hay que prever desde hoy para iniciar en el futuro a quienes son educandos en la actualidad.
- b) Los límites de la educación no serán tan definidos como hoy, ya que podrán ampliarse los «lugares» educativos e integrarse las demás funciones de la vida: trabajo, ocio, estudio, etc.
- c) El carácter convencional de la educación actual irá cediendo, en beneficio de otros medios de aprender, coordinados desde la escuela misma. Tanto la escuela como las entidades de producción de medios habrán de programar dicha producción en función de otras formas de trabajo que las realizadas en el aula. Los contenidos habrán de estar bien programados y acomodados a quien ha de asimilarlos más personalmente y menos asistido por el profesor.
- d) Los sistemas de atención a quienes presenten síntomas de retraso o fracaso escolar deberán tomar un cariz más científico, ocuparse de la recuperación de las estructuras mentales más que de la repetición de ejercicios. Sobre este particular la educación ha de ser preventiva, ocupándose de que las estructuras mencionadas sean del conocimiento y manipulación de los mismos profesores.

Es un escenario de post-modernidad

A veces ocurre que apellidamos de «post» a lo que no podemos definir con claridad de límites. Pero al menos nos permite iniciarlos a partir de lo que hoy es la educación y prevemos que no podrá ser posterior-

mente. Así, hablar de escuela y de educación post-moderna nos deja aventurarnos en la predicción.

Hoy se habla de la cultura escolar y de la cultura de calle; y más de una vez, para lamentar que sean dos realidades contrapuestas: distintos contenidos, diferente escala de valores, diversidad de centros de interés, etc. Estos dos espacios de cultura han de encontrar el lugar de la síntesis si la educación quiere cumplir su propia función. Habrá que crear, por tanto, nuevos espacios formativos.

Conviene distinguir dos niveles o ámbitos y dar a cada uno su función específica:

- a) Uno es el *nivel formal*: la clase, la escuela, el enseñar y aprender de la mano del maestro los diversos lenguajes —el humano, el lenguaje formal, el de las máquinas— que integran el conjunto del currículum necesario para construir la mente instruida.
- b) Otro es el *nivel cultural experimentado*: allí donde la experiencia predomina sobre el contenido instructivo, como ocurre con el ambiente vivido —familiar, social, de amigos, del ocio, etc.— y que requiere análisis para que la experiencia se convierta en integradora de conciencia.

Estos dos ámbitos tienen, así, sus propias exigencias: la escuela se nos antoja más como el «espacio de síntesis», el «espacio de espacios», la «matriz» en la que se elaboran los significados y donde los datos recibidos lleguen a ser interiorizados (Colom, 1984).

Entonces, ¿de qué escuela estamos hablando? Resulta claro que nos referimos a una escuela participativa, creativa, interdisciplinar, con espacios de diálogo y análisis, tecnificada en su justa medida. Una escuela sin clasificación de los alumnos por años cronológicos, sino por diversidad de niveles de madurez y de facilidades de opción.

En estos ámbitos han de confluír los factores de mayor influjo personal y grupal. Entre ellos creo que podemos destacar la educación misma, los modelos de época que sirven de referencia e identificación a los alumnos —el modelo del científico, del deportista, del cantante... condicionan los grados de aptencia e interés—. Igualmente, serán objeto de análisis las situaciones políticas y su posible fragmentación, lo que las hace situaciones dialécticas más que estructuras creativas al servicio de una causa común. Y también, por supuesto, las situaciones de ruptura de la paz, cuya previsión no permite afirmar su momento final y que irán dejando en nuestra cultura un poso de pesimismo y de dureza de posturas; la paz y la seguridad —paz política y paz de política educativa— son requisitos para que la sociedad y la escuela sean impulsoras de la creatividad.

La escuela post-moderna pide un educador de post-modernidad.

Si fuéramos a descubrir sus rasgos, se me ocurre que hoy estamos todavía tratando de llegar al educador trazado desde los *modelos de eficacia*: que sepa proponerse objetivos claros y precisos, que pueda conseguir esos objetivos por métodos eficaces y que acceda a medir los resultados conseguidos; ciertamente, hemos evolucionado en algo tan fundamental como es la relación personalizadora. Con todo, para el futuro hemos de tener muy presente el *modelo de ingeniosidad o de creatividad*.

En este último modelo, los conocimientos se dan por supuestos, así como la profesionalidad del docente. Igualmente han de permanecer rasgos del «modelo de eficacia»: el profesor sabe y ha de saber elaborar sus propios —propio equivale aquí a diseños de equipo— diseños de experiencias, de recogida de datos, de situaciones... con el cuidado que requiere un trabajo que favorece la síntesis a partir de la dispersión de datos y de formas de trabajo de los alumnos.

Pero junto a estos rasgos aparecen otros tan necesarios. Aludimos a una serie de actitudes educativas, como pueden ser: la aceptabilidad, la capacidad de orientación personal, el saber estimular, su empatía para saber percibir la realidad desde la perspectiva de los educandos, una fina sensibilidad para lo que pasa en la vida, gran capacidad de síntesis de variedad de elementos en unidades de contenido y de significado personalizador.

2. PRINCIPALES ÁMBITOS DE CREATIVIDAD

Sigamos soñando. Malo será que el pedagogo sueñe demasiado, pero será peor si pierde la capacidad de ensoñación. Con la cabeza en las nubes y los pies en el suelo de la realidad, vamos a reflexionar sobre la educación como ámbito de creatividad, diferenciando lugares y posibilidades.

2.1. La escuela es ámbito de cultura

La escuela es escuela mientras abriga el deseo de superación de sí misma y tiene como faro en lontananza el reclamo de la *creatividad* y de ser estela de *esperanza*. En esos dos puntos de apoyo puede descansar el concepto de cultura: seguridad de lo conseguido y reestructuración progresiva camino de nuevos cuestionamientos y creaciones.

Por eso se puede mirar la cultura como algo estable:

«Patrimonio de ideas, principios, costumbres y reacciones comunes» (Tentori, 1980).

«Estilo integral de vida, propio de una sociedad» (Aparicio, 1981).

Habrà siempre un punto de partida que está marcado por lo conseguido, pero que será el inicio de la superación de la limitación y del alcance de todo aquello que la trasciende. Es el poder de la simbolización, sea ésta *racional* (Pensamiento, Ciencia...), *ética* (Costumbres, Moral...), o *estética* (Arte, Fiesta...).

¿Que el futuro nos deparará una concepción distinta de la cultura? Más bien será un distinto enfoque del *saber* y de su función en la vida de los hombres. Vamos camino de subrayar la funcionalidad del saber; es decir, el saber como aquello que «sirve», que se hace fuerza de producción; pero el modelo de post-modernidad es el de la *interiorización constructiva* del individuo y de los grupos: el hombre remitido a sí mismo y a su entorno vivencial, más que lanzado a un partido, grupo profesional o nacionalismo.

Con todo, los conocimientos que parecen abrirse camino son de orden práctico: Teoría de la comunicación, Cibernética, Informática, Álgebras simbólicas. Esto no es —puede no serlo— ruptura con el mundo cultural anterior, siempre que abran caminos nuevos para el desarrollo del conocimiento, de la estructura mental y de la mejor comprensión entre los hombres.

La consecuencia más inmediata, tanto para los gobernantes como para quienes animan centros educativos será: «Los gobernantes del mañana tendrán que inventar, y sobre todo deberán permitir inventar» (Danzin, 1976).

Cierto que en la cultura parece haber una mano invisible que mueve su curso, como afirmó Adam Smith, pero la cultura, como los sistemas de valores, tienen sus propios profetas: pensadores, políticos, educadores... son los artífices de lo previsible de la cultura.

Así pues, la política educativa tiene su función: facilitar la cultura a todos, solucionar los problemas de justicia social, facilitar la integración social de quienes se educan para esa sociedad. Y los educadores habrán de cuidar la preparación técnica y humana, la optimización de los estímulos interiores y exteriores, la integración de la persona desde la confianza en su capacidad creadora de cultura, técnica, arte, organización... (Richta, 1968).

De alguna manera habrá que desbloquear el doble impulso de muchos estudiantes de la actualidad: el estudio como preparación para ser fuerza productiva y provecho del capital y el miedo ante la inutilidad del esfuerzo frente a la dificultad de encontrar trabajo. Ambos impulsos paralizan la actitud creadora.

2.2. ¿Y las estructuras?

La creatividad en la institución escolar puede ser impulsada o víctima del mismo carácter institucional. A la escuela se le exige que transmita conocimientos, normas sociales que ajusten a los individuos a una sociedad concreta. Y es en la estructura donde muchas veces se busca lo permanente, el equilibrio, la seguridad a la que tienden las personas y los grupos; incluso, a veces, con el sacrificio de su propia capacidad de iniciativa y creatividad. Por eso, la ciencia de la organización nos habla de «entropía» o de la tendencia a reducir a «cero» los márgenes de improvisación (Lonsdale y Griffiths, 1964).

La escuela en situación de futuro ha de tener en cuenta que dicha reducción es opuesta por naturaleza al dinamismo creador. La solución no está en liberarse por completo de los soportes institucionales; habrá que poner en juego el ingenio para pasar de las *estructuras de poder* (las que comienzan a fijar jerarquías, campos de incumbencia, funciones... pero que antes erige las figuras del poder) a las *estructuras funcionales*, que prefieren señalar los marcos de referencia y los modos de animación para dar luego con las personas hábiles a tal efecto.

Una forma de ejercer el liderazgo creador será centralizar todo aquello que no requiere responsabilidad e iniciativa de los individuos, descentralizando todo lo que requiere decisiones relativas al desarrollo personal, a las formas de relación, a la mejora metodológica, a la cultura... La creatividad va a depender, desde el punto de vista de las estructuras, del tipo de *transacción social* o influencia de la organización sobre las personas.

¿Su labor?

- animar y transformar la situación psicológica, introducir el criterio de creatividad como base de estructura;
- formular la utopía educativa;
- explicar los contenidos del sistema y prever obstáculos (Taylor y Getzels, 1975).

Frente a estos rasgos, cabe detectar todavía formas sutiles de desalentar la creatividad: la rigidez, la manipulación de la imagen que los alumnos tienen de sí mismos, las formas de mermar su propia seguridad, etc. Hasta cierto punto, podemos comparar algunas situaciones escolares con las relaciones laborales y con otras que se establecen desde el poder. La investigación psicoanalítica que realiza un equipo de la Universidad de París les lleva a esta conclusión:

Los sistemas de poder en la organización tienen un marcado carácter dialéctico: produce, oculta, reproduce y transforma contradicciones. La organización se convierte en la madre que amenaza con retirar el

amor a sus hijos, lo cual despierta en ellos pulsiones agresivas, unas veces manifiestas y otras camufladas en la organización. El poder de la estructura radica, así, en la regresión de los trabajadores. Las implicaciones sobre la educación se pueden hacer y concluir con que la estructura fuerte se fortifica con actitudes regresivas de los alumnos y con su sacrificio de la creatividad (Petit, 1984).

Las estructuras han de estar al servicio de las personas y no se pueden sacrificar éstas a una estructura hecha para servicio y seguridad de quienes la sustentan; y esto en el orden educativo tanto como en el político y social. Si las estructuras se pueden y deben considerar como algo provisional, será más importante para la escuela saber elaborarlas en función de las necesidades educativas y desde respuestas creativas dadas a situaciones, problemas y actividades. Esto va a requerir flexibilidad para ir transformando los roles del profesor, los sistemas de agrupamiento, las actividades educativas, en provecho de un gran nivel de personalización y socialización del trabajo escolar. Cualquier problema está dentro de un «sistema de problemas»: no basta con hacer una experiencia en una clase, con renovar un ciclo de enseñanza... si no se cambia el contexto, tras el análisis, lo más sistemático posible, del sistema de problemas y situaciones.

Si algo tiene de positivo asomarse al futuro es que puede ejercer un poder magnético sobre nuestra fantasía de educadores. Y ese futuro pide creatividad, búsqueda de plenitud, compromiso histórico con algo que, en parte, es impredecible y desconocido, pero en cuyos bordes mismos está la vida y la creación.

Las limitaciones personales y estructurales de la escuela están ahí y siguen adormeciendo facultades creadoras en educadores y en alumnos.

Las llamadas reformas educativas, al no ser tales reformas, sino cambio de planes, no permiten la escucha de las necesidades reales de la educación y de los educandos; por el contrario, nos llevan al barullo de planes y reformas que quitan la paz necesaria para la creatividad.

Pero las posibilidades también están siempre esperando. No se trata solamente de saber si seremos capaces de construir un aparato técnico, sino de darnos a la idea de participar en el juego de la invención y de la innovación que la escuela, a partir del hoy, nos estará exigiendo cada vez con mayor urgencia. Pensar que la economía vaya a ser la única forma de inventiva humana sería muy triste; hay que oponer otras formas de inventiva humana (Thibaud, 1985) en el orden político o el espiritual. Esta es toda una alternativa a la estructura educativa.

2.3. La creatividad en el ámbito de las relaciones

No quisiera negar el influjo de los métodos, ni de las estructuras, ni de ningún otro factor presente en la educación. Pero hay algo que los

supera en influencia positiva o negativa, según sea su propio talante: es la relación o red de interacciones que caracterizan al hecho educativo.

En la escuela, como en la familia, se puede afirmar que juntos nos construimos o nos destruimos; juntos revitalizamos nuestras posibilidades de realización o sacrificamos los recursos personales. Educar es favorecer al alumno el presupuesto de su propia autoevaluación, creciendo con él en el interminable proceso de la madurez humana.

La educación tiene el privilegio y responsabilidad de ser un lugar propicio para reactivar actitudes: unas veces actitudes infantiles regresivas e inhibitorias; otras, quizá las más frecuentes, liberadoras y constructivas del ser humano. En el primer caso, serán las *actitudes configurativas* las que emerjan del sujeto, haciéndole buscar en su dinamismo aquello que lo reduce a comportamientos de seguridad que imponen ajustes prematuros por ser cerrados; en el segundo, *actitudes liberadoras* de infantilismos y deseosas de realización plena.

El universo relacional de la educación es, pues, dialéctico tanto para el educador como para el alumno. Un clima estimulante de la creatividad estará basado en relaciones de espontaneidad, en la armonía dinámica, en el encuentro con la realidad cultural y vivencial del modo más profundo, como es el marcado por la creatividad.

Conviene destacar que el fenómeno relacional es una cuestión de madurez humana. La personalidad del educador matiza todo el acontecimiento escolar en el aprendizaje y en las actitudes; se realiza la oferta de identificación en un horizonte personal y cultural muy específico. Es el horizonte del *llamamiento emocional* en el que surge toda una maraña de admiraciones, entusiasmos, frustraciones, dinamismos... que son el componente de mayor influjo didáctico y educativo.

En cada uno de esos componentes —enseñanza y educación— la mayor fuerza la adquiere esa actitud del educador que denominamos la *profecía de autorrealización* o influjo de las expectativas latentes o expresas sobre cada uno de los educandos. El educador hace inferencias sobre el presente y el futuro rendimiento del alumno, sobre sus comportamientos y sobre la respuesta general a los estímulos de su actividad docente. Los estudios sobre sus efectos han pasado de la hipótesis a la comprobación: las expectativas del educador funcionan como profecías de autorrealización en los alumnos (Merton, 1948; Rosenthal y Jacobson, 1968).

La escuela del futuro ha de ir entrando en un proceso de cambio en sus puntos de partida y de reformulación de las *simbolizaciones* o concepciones sobre la persona. Esto se puede hacer de la mano de la nueva psicología educativa. Si la psicología clásica ha reforzado la importancia de los factores externos —motivación desde fuera, métodos, recursos y arte del educador— la nueva psicología concede mayor impor-

tancia a las variables internas: expectativas educador-educando, actitudes, psicodinámica, necesidades, valores...

Esas variables son motivadas por el educador, desde las categorías educativas que él mismo ha internalizado. Cuando obedecen a subrayados de tipo intelectual, académico o de rendimiento, las respuestas se ven condicionadas por esas mismas expectativas. Si introduce paradigmas de creatividad, las respuestas vendrán matizadas, también, por esos paradigmas. Por tanto, del aprecio que se hace de la inteligencia convergente o de la creatividad, del conformismo o de la espontaneidad, de la uniformidad o de la diversidad... dependerán los matices de respuesta de los educandos.

El educador adulto, por la fuerza misma de la relación, puede ser acompañante idóneo de la progresiva madurez del alumno. Este último tiene cada día acceso a sus experiencias —escolares, familiares, de calle...— a través de las cuales avanza el camino de su maduración. El educador ayuda a simbolizar las experiencias, a interiorizar significados y a crear una actitud abierta al conjunto de experiencias que es la vida misma.

Cuando la necesidad expresiva, simbolizadora, encuentra las típicas barreras escolares de realización, se rasga la seda que une las raíces de la persona con los símbolos que la expresan; se pierde la memoria de los hechos que se quieren simbolizar y se olvidan los efectos integradores propios de las experiencias vividas. Es entonces cuando domina —en expresión de S. Kubie (1970)— el «proceso neurótico de la educación».

¿Qué rasgos se pueden destacar en la relación educativa?

- *El optimismo pedagógico* por el cual el educador contagia el ámbito escolar de esperanza, de ilusión, de sentido abierto a la vida.
- *Las expectativas proactivas* a través de las cuales proyecta su seguridad en la respuesta deseosa de superación, convence de las posibilidades siempre crecientes del alumno, tanto en la adquisición de la cultura como del crecimiento personal.
- La relación *personalizadora*, atenta al fenómeno grupal e individual de cada sujeto. Las variadas formas del trabajo que serán característica de la escuela del futuro van a requerir esta atención individual, de modo que de la dispersión se llegue a la unidad de contenidos y significados.
- *La actitud creativa* como tónica personal, metodológica escolar en general. Nada hay en educación que esté predeterminado; todo está abierto a la novedad y a que la intención creadora dirija el arte de educar.

2.4. ¿Podemos hablar de creatividad en el ámbito de los valores?

La educación en los valores tiene un tratamiento muy específico, aunque el momento actual presente dificultades para definir y sobre todo para enmarcar los valores que podrán configurar la sociedad del futuro y, por tanto, aquellos en que la educación habrá de centrarse con especial empeño.

Educar en los valores es, como la educación y la evolución psicológica, un proceso que coincide con la maduración personal y con la *socialización*. Es más, podemos afirmar que la formación ética equivale a la formación en la socialización. El despertar de la conciencia se inicia con la heteronomía (dependencia de la norma externa), pasa por la *autonomía* (interiorización de normativas) y culmina en el equilibrio entre ésta y la *socionomía* (conciencia de ser autónomo con referencia al hecho social).

En otros términos: lo educativo y lo ético es lo humano en todo su significado: personal y de relación humana. En cada extremo de este fenómeno están, por una parte, las relaciones egocéntricas y egoístas por las que se establece una relación de utilidad, de interés, de cosificación; en el otro extremo damos con la personalización, que implica —si queremos hablar de madurez— donación, alocentrismo, conciencia de ser-con-los-otros.

Este criterio social habrá que tenerlo muy en cuenta cuando decimos que queremos hoy y querremos en la escuela del futuro educar en los valores. El desarrollo creativo va hacia la integración de personas, y esto ha de ser paradigma interpretativo de lo correcto-incorrecto que un centro realiza cuando dice que es «centro educativo». En el fondo, se nos pregunta por la simbolización inicial o por el tipo de persona que figura en nuestro proyecto de educadores:

- si optamos por reforzar la imagen actual del ser = tener, educaremos en la competitividad, en la exclusividad de los resultados, en la atención preferente de los más capaces. Pero los resultados no se harán esperar en la sociedad: será competitiva, sobre una base narcisista, insolidaria...
- pero si nuestra opción es por la persona, no hay otra posibilidad que concebirla como ser en relación, abierta a la fraternidad, hecha proyecto con los otros, solidaria con otra persona y con la sociedad en la que vive.

La propuesta educativa, de acuerdo con lo anterior, es de planteamientos y de vivencias. De nada sirve la propuesta de atención al otro, de honradez, de responsabilidad social, de vivir el gozo de la apertura a la vida, etc., si el ambiente de un centro favorece el triunfo de los fuertes, la desconexión con el medio social, el clima tenso y neurotizante de la competitividad...

Tengamos en cuenta que los valores, para que lleguen a surgir de la creatividad de las personas han de vivirse. El proceso de su adquisición es inductivo, introyectivo, de identificación con aquellos modelos —personales o institucionales— en los que se manifiestan.

Hay siempre dos instancias motrices:

- a) *La instancia objetiva*, que hace explícitos los criterios de valor por la enseñanza de normativas, de derechos, de responsabilidades, y que son la referencia externa para organizar los comportamientos.
- b) *La instancia subjetiva* o asentimiento personal al grado de significación de un valor para la vida de uno mismo. *La subjetividad infantil, el aprendizaje de las relaciones y el compromiso social* se han de ir superponiendo y superando lo más posible, aunque la realidad nos diga que nunca radicalmente: la subjetividad permanece incluso en la edad adulta; la reciprocidad y el reconocimiento de los derechos y deberes de los demás se mezclarán con los propios intereses; el compromiso social quedará limitado por infecundos individualismos. Con todo, la formación ética no será completa si no se alcanza ese nivel.

Todos podemos detectar en estos momentos que la opción por el *valor central de la persona* se va consolidando en nuestra cultura. Movimientos pacifistas, Derechos Humanos, Europa de los Pueblos, Amnistía Internacional, Objeción de conciencia... son otras tantas respuestas a la llamada de la felicidad, la seguridad, libertad, y un mentís a las valoraciones de otros sectores de poder que parecen poner por encima de todo el dominio, la violencia y la exclusividad de los intereses locales sobre los de las personas (Stoetzel, 1983).

La opción por la persona en sus diversas situaciones personales y sociales ha de ser rasgo distintivo de la escuela. Más todavía lo diremos de la escuela cristiana, por coincidir dicha opción por la que Jesús hizo en su vida y por ser El centro de todos los valores y valor central de todos ellos.

Desde esta perspectiva puede trazarse la escuela del futuro su propio proyecto de educación axiológica:

- Ha de ayudar a descubrir y comprender la *dimensión ética de la vida cotidiana* y las actitudes morales que regulan el comportamiento humano. El amor, la unión, la amistad... han de aparecer como lo más notable de la persona; su trabajo, como la forma de su desarrollo personal y social; las formas de agrupamiento o asociación, como norma de seguridad y respeto hacia los demás.
- *Las actitudes de apertura, respecto, solidaridad...* han de ser la llamada a la fraternidad de todos los hombres, en cuyo seno caben todas las formas de creatividad grupal y social.

- Las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales, en una correcta estructura de participación, han de preparar para el ejercicio de la convivencia armónica. La solidaridad y responsabilidad dentro de la escuela ayudará a los alumnos al aprendizaje de la forma más humana de vivir. Lejos de reducirnos a criterios exclusivos de regionalismos, caminamos hacia la universalidad en el mundo contemporáneo, en la comprensión de las culturas y de los valores de otros pueblos.
- Pero la convivencia se ha de construir a partir de la riqueza personal de los individuos. Por eso hemos de reforzar los medios de ayudar a *recuperar el sentido de la interioridad*, de la espiritualidad y de todo aquello que quiere armonizar a la persona consigo misma en un medio dinámico que adolece de falta de interioridad. La sinceridad, la generosidad, el dominio de sí mismo, la fidelidad al amigo y a la propia palabra, la interiorización de las ideas y las experiencias, son valores que se han de trabajar en la escuela, matriz de significados.

Todos estos valores son, ciertamente, soportes de una ética de convivencia. Pero si estamos hablando desde un presupuesto cristiano, ellos son el camino expedito para la explicitación de los valores que tienen esa misma apelación. El Documento *La Escuela Católica* cierra este apartado en una síntesis suficientemente elocuente y comprometedora:

«Las escuelas católicas deben convertirse en lugares de encuentro de aquellos que quieren testimoniar los valores cristianos en toda la educación. Como toda escuela, y más que ninguna otra, la Escuela Católica debe constituirse en comunidad que tienda a la transmisión de valores de vida. Porque se proyecto tiende a la adhesión a Cristo, medida de todos los valores, en la fe». (n. 53).

2.5. Espacio interior y creatividad

La afirmación de los ámbitos de creatividad que debe crear la escuela —no hace falta decir la escuela del futuro— culmina en este que llamamos *espacio interior*. Nos referimos al lugar en que tiene su sede la captación de la relación, de los significados, del poder creador primordial... y del que surgen las manifestaciones de la creatividad.

La persona ha de elaborar en su interioridad el «constructo» personal desde el cual surjan los proyectos y las intenciones. Sin esa elaboración interna resulta difícil el desarrollo de la creatividad plena, ya que ella supone el encuentro en profundidad con lo que se vive, se com-

prende, o simplemente se manipula. La relación se da en el silencio de la conciencia, en la soledad, donde las cosas dejan su huella, imperceptible mientras se está con ellas.

Recuperar el silencio es recobrar a sí mismo y sintonizar con la posibilidad radical de orientarse entre la realidad a partir de uno mismo, sin la imperiosa urgencia de las cosas. No afirmamos el olvido de la realidad; la escuela platónica, al conceder privilegio a la contemplación, olvidó la síntesis contemplación-acción. El humanismo actual, inclinado rabiosamente hacia la acción, puede condenar el valor de la interioridad, o al menos olvidarlo. Precisamente desde el silencio se ve la realidad, su belleza y su limitación, lo creado y lo que queda por crear. El binomio *contemplación-acción* es la base de una creatividad consciente y humanizadora de la realidad misma: el hombre se crea a sí mismo al crear aquello que su silencio le dicta como «bueno».

Antonio Blay, en su obra *Creatividad y plenitud de vida* (1982), afirma:

«Todo lo que existe son modos, aspectos parciales del silencio. Todo lo que existe se genera en lo que no existe, en lo que no aparece. Todo lo que existe son aspectos parciales de algo que está más allá de lo que llamamos existencia manifiesta. Abrirse al silencio es abrirse al potencial total, incondicional».

En la marcha vertiginosa de nuestra civilización hacia techos insospechados a los que le conduce su propia capacidad creadora, cabe una pregunta radical: ¿Cómo podemos saber si las realidades que creamos son realmente la expresión de nosotros mismos, y no nos hacen víctimas de una cadena de producción técnica cuyos eslabones se suceden de un modo determinado? No hay una respuesta objetiva ni datos evidentes que nos satisfagan; será solamente la subjetividad, la experiencia interna, el silencio hecho conciencia, quienes puedan hacernos sentir lo auténtico de nuestro ser en medio de la contingencia de nuestro crear.

Sería de temer que las manifestaciones de la cultura en sus distintas formas de creación surgieran de las necesidades y urgencias del momento, lo cual las haría imprevisibles y faltas de proyecto humano. Frente a ellas, sería de esperar que otras formas surgieran de la interioridad humana y de su inmersión en unos valores capaces de llenar el espíritu humano en su conciencia de libertad interior. Esto no reduciría las manifestaciones culturales —variadas por su misma procedencia humana— pero les daría una sintonía común, válida para responder a las expectativas éticas del espíritu humano.

Las manifestaciones de la capacidad creadora no pueden reducirse al arte; «la creatividad, afirma Rof Carballo (1977), se manifiesta básicamente en toda la vida cotidiana del hombre, entendiendo vida cotidiana como proceso interior de iluminación de la exterioridad». Las mani-

festaciones de la creatividad son, pues, *la zona iluminada por la vida misma* de quien las crea; son la expresión de la realidad interna de la persona que, al crear, pone en juego todas sus funciones intelectuales, volitivas y emocionales.

Ahora bien, si lo creado resulta ser expresión del creador, éste necesita tanta mayor riqueza interior cuanto mayor calidad se espera de su obra. En la manifestación artística, por ejemplo, «el impulso creativo encuentra el terreno adecuado para la plena manifestación exterior», en el decir de T. Tentori. Y abundando en esta misma reflexión, A. López Quintás afirma que «la actitud creadora debe basarse —para ser auténtica— en una concepción relacional —ambiental de la realidad, de la verdad, del hombre y del conocer. Esta concepción lleva consigo exigencia de tal magnitud que transforma la imagen usual del hombre y su realización personal. La experiencia artística, vista hondamente en su carácter lúdico-creador, puede ayudarnos a conseguir una nueva forma de Humanismo, un Humanismo no centrado en el dominio y manipulación de objetos, sino en el trato reverente y creador de ámbitos». (López Quintás, 1979).

Sea cual fuere el ámbito de la realidad externa (arte, cultura, técnica, social...) tiene su correspondiente ámbito interior en la persona que crea manifestaciones de esos otros ámbitos. La actitud creadora radica no tanto en la existencia de esos ámbitos, cuanto en el encuentro mutuo: el encuentro es el centro; el grado, la intensidad, el éxtasis... dependen de la capacidad de la persona.

Si el hombre del futuro quiere vivir y vivirse a sí mismo, o participa de la mística de la vida o quedará perdido en el propio espacio que se fabrica. La educación tiene esto presente y trata de crear lugares de encuentro del alumno consigo mismo, con los demás, con la cultura... Cualquier explicación, reflexión u orientación, han de penetrar en la conciencia como realidades fecundas y con cierto poder de maduración y de iniciativa.

Hay aspectos concretos que pueden enriquecer el espacio interior. La escuela ofrece numerosas ocasiones de ejercer la sinceridad, el aprecio por la cultura, la responsabilidad, la interiorización, y muchos otros componentes del mundo interno de cada alumno. Cuando la edad lo permita, ha de darse clara conciencia de la posible alienación del hombre en la sociedad moderna con grave detrimento de su propia personalidad y del sentido de la vida.

La educación del año 2000 va a plantear el problema de la interioridad de modo urgente. No es fácil determinar en qué medidas y con qué recursos habrá que salir al paso del problema, pero conviene adelantar un requisito: educadores sensibles, de gran interioridad, hombres de espíritu, admiradores de la belleza que nos rodea, y fuertemente enraizados en la realidad social para impregnarla de la vida y para contagiar a sus alumnos de su propio y rico mundo interior.

3. EN EL FUTURO... LA ESCUELA CREATIVA

«Fantasio, hijo del Sueño, derramaba día y noche un licor sutil en los ojos de aquellos a quienes quería ofuscar.»

Más de una vez se ha acusado a la escuela de ser domesticadora de nuevas generaciones. El «licor sutil» de sus contenidos, exámenes, criterios y costumbres han constituido como la armadura con la que se ha querido preparar al alumno para su entrada en la sociedad: fuerte y rígida, porque así sería la sociedad misma.

Y sin embargo, más allá de todo contenido y estructura, hay personas deseosas de romper sus propios moldes y de trocar la seguridad mental por el riesgo de la vida con todas sus posibilidades. Educadores cuya personalidad, estilo y capacidad de interacción son capaces de despertar la creatividad latente de los muchachos. Alumnos con expectativas de autorrealización, con formas personales de operatividad y con capacidad de respuesta abierta a las demandas educativas del mismo signo.

El dato estadístico de la preferencia de muchos profesores por los alumnos que ofrecen elevados logros académicos, trabajadores, formales y conformistas —docilidad más esfuerzo igual a éxito— tiene un gran índice de validez, pero deja muchos interrogantes sobre el pleno desarrollo de la persona. Bajo el contenido de instrucción están siempre factores cuyo influjo no es mensurable: ambiente, método, objetivos de una u otra especificidad... y que son inductores de variedad de actitudes, creativas unas, inhibitoras las otras.

Las hipótesis sobre el influjo en la creatividad se pueden adelantar:

- Aquellos centros educativos en cuyos proyectos figuren los *índices de refuerzo de la creatividad* conseguirán más altos niveles de su desarrollo. La intencionalidad de dichos proyectos y las estrategias de conducta previstas gozan de la garantía de su consecución.
- Los centros cuyos educadores gozan de *márgenes de libertad* para la experimentación de programas creativos, ya que se muestran menos esclavos de los estereotipos y más abiertos a la permisividad, estimulan de modo más eficaz las respuestas dadas desde la libertad y la motivación interna de los alumnos.
- Si la educación —o mejor los educadores— se deciden un día a hacer una escuela del futuro, habrá de dibujarla a escala de su propia *fantasía*: grupos de experimentación, flexibilidad de actividades, espacios diversos, proyectos comunes, seguimiento personal, lugares para la reflexión y la espiritualidad, etc.
- Mientras la educación tenga como punto de referencia para su dinamismo los cambios que provienen de la política educativa —o me-

jor, de los políticos de la educación— quizá tenga que lamentar que está en manos de «mesías inmóviles» (expresión de Fagerberg). La vida interior de los centros, por el contrario, ha de descansar sobre la convicción de que tienen en sus manos las llaves del futuro; de que ellos crean a su gusto el escenario de la educación cuyos lejos y luces son los que marcan la marcha de la escena.

El «escenario», el ámbito total de la educación es todo un campo de libertad expresiva. En él, el educador puede vivir la felicidad de su misión y de la liberación de su energía creadora, nutrir el crecimiento creador de cada uno de sus alumnos, ser para ellos la ayuda que necesitan para comprender su vida actual y futura desde la iniciativa de realizarla ellos mismos. La educación, vista desde la perspectiva de la creatividad, es un trama de aspiraciones y recursos puestos en juego gozoso de la vida que comienza y se realiza en cada momento histórico: en los momentos del período escolar y en el futuro de la educación permanente.

Será reconfortante para cuantos sienten su hermosa vocación de educadores —de los otros librenos Dios— sacrificar la palabra maestra que tiene respuesta para todo; considerar la vida, el mundo, el hombre, la cultura.. como sistemas abiertos. «La apertura (Morin, 1973) es la boca sedienta y hambrienta a través de la cual nuestro espíritu y nuestra vida desean, respiran, beben, comen, besan».

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- APARICIO, R., *Cultura y sociología*. Ed. Narcea, Madrid, 1981, p. 19.
- BLAY, A., *Creatividad y plenitud humana*. Ed. Iberia, Barcelona, 1982, p. 113.
- COLOM, A. J., *Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad*. Rev. *Studia Paedagogica*, n. 14. (1984), pp. 31-36.
- DANZIN, A., *Science et Renaissance de l'Europe*. Ed. Chotard, Paris, 1976.
- KUBIE, L. S., *Neurotic Distorsion of the Creative Process*. En: KAGAN, J., *Creativity and Learning*. Bacon Press, Boston, 1970, pp. 120-122.
- LONSDALE, R. C., *Maintaining the Organization in Dinamic Equilibrium*. En: GRIFFITHS, D. S., *Behavioral Science and Educational Administration*. The University of Chicago Press, 1964, p. 173.
- LÓPEZ QUINTAS, A., *Estética de la creatividad: La educación por el arte*. Bordón, n. 226, 1979, p. 74.
- MERTON, R., *The Self-fulfilling Prophecy*. *Antioc Review*, n. 8, 1949, pp. 193-210.
- MORIN, E., *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Ed. Kairós, Barcelona, 1973, p. 250.

- PETIT, F., *Psicosociología de las organizaciones*. Ed. Herder, 1984.
- RICHTA, R., *La civilisation au carrefour*. Ed. Antropos, París, 1968.
- ROF CARBALLO, J., *La creatividad en la ciencia*. Ed. Marova, Madrid, 1977, p. 64.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L., *Pigmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt Inc., New York, 1968.
- STOETZEL, J., *Les valeurs du temps présent: une enquête européenne*. PUF, París, 1983.
- TAYLOR, I. A.; GETZELS, J. W., *Perspectives in Creativity*. Aldine Pub. Comp. Chicago, 1975, p. 305.
- TENTORI, T., *Antropología cultural*. Ed. Herder, Barcelona, 1981.
- THIBAUD, P., *La société d'innovation*. Rev. *Esprit*, enero, 1985, p: 50.