

**Alejandro Sarbach Ferriol**

**Boletín de estudios de filosofía Manuel Mindán, nº 3, febrero de 2007**

### **1. La creatividad como problema didáctico**

Leo en un blog<sup>1</sup> de filosofía una entrada firmada por *Carlos* el 3 de marzo de 2005: *La creatividad no se puede ejercer a menos que hablen todos, profesores y alumnos, el mismo idioma, y no me refiero al lingüístico [sic]. Debería haber un proceso previo hasta que todos estemos en el mismo barco y con un mismo destino.* De inmediato me surgen las siguientes preguntas: ¿En qué puede consistir ese proceso previo? ¿Cuánto debería durar? ¿Se puede llegar alguna vez a estar realmente, alumnos y profesores, en el mismo barco, con un mismo destino?

Estos reparos a la posibilidad de una actividad plenamente creativa en la clase de filosofía, referidos entonces al diálogo filosófico entre profesores y alumnos, ya los había escuchado con anterioridad más o menos en los siguientes términos: al no ser posible sortear la diferencia conceptual y de madurez intelectual que hay entre ambos niveles, resulta poco menos que imposible pretender aquella equidistancia en la comunicación, imprescindible para que exista un auténtico diálogo. La consecuencia de esto es el carácter inevitable de las dinámicas docentes expositivas.

Lipman considera que la creatividad y el diálogo son no sólo posibles sino indispensables para el desarrollo de una auténtica actividad filosófica con los estudiantes. El creador del programa “Filosofía para niños” afirma que no es necesario realizar ningún proceso previo preparatorio para poder realizar actividades creativas: el

---

<sup>1</sup> URL: <http://vidadeprofesor.blogia.com/2005/marzo.php>

“pensamiento de orden superior”, en su dimensión crítica, creativa y contextual, se ejercita desde un comienzo y a lo largo de todo el proceso educativo<sup>2</sup>.

El problema de las condiciones para el desarrollo de la creatividad con los alumnos de filosofía está relacionado con una segunda cuestión: el papel y la importancia de la transmisión rigurosa y fiel de los contenidos de la tradición filosófica. Quienes priorizan la creatividad sobre la transmisión suelen otorgar a los contenidos una función instrumental: el trabajo sobre los textos de autor no buscaría tanto el aprendizaje exhaustivo del pensamiento reconocido académicamente como la indagación por formas alternativas de pensamiento, la construcción de diferentes mundos posibles, la confrontación de los puntos de vistas propios con los de los compañeros, el profesor o los propios textos.

No obstante, ante esta inversión didáctica que propone la creatividad como objetivo principal y asigna a la transmisión de contenido una función subordinada, es posible sostener interrogantes importantes: ¿Instrumentalizar los contenidos o subordinarlos a la “investigación creativa de ideas”, no puede significar quitarles importancia, trivializarlos o, incluso, manipularlos? ¿No es importante, aún desde una posición didáctica activa o de investigación, considerar que los contenidos de la

---

<sup>2</sup> Supongamos que pretendemos que los niños pequeños se vuelvan dialogantes y creativos con las artes visuales. ¿Cómo conseguirlo? Una primera posibilidad podría ser mostrarles pinturas de artistas consagrados y sugerirles que copien estas obras. No es necesario decir que esta opción tendrá escasos resultados. Una segunda opción partiría del siguiente razonamiento: los niños pequeños no tienen idea de lo que constituye una obra de arte o de cómo elaborarla. Por eso no poseen habilidades para ello. Entonces empecemos primero a enseñarles las habilidades necesarias para una composición artística y gradualmente les iremos enseñando a orquestar dichas habilidades para que en un cierto momento dado ellos puedan utilizarlas conjuntamente y crear obras pictóricas. Seguramente tampoco tendremos demasiado éxito con esta segunda opción. Los niños se aburrirán demasiado en la espera del tiempo de ser creativos en acción. La opción tercera es aquella que nosotros utilizamos: nosotros animamos a los niños a empezar con el todo; que pinten con los dedos todo un espacio, que dibujen globalmente con acuarelas, etc. Poco a poco iremos trabajando las habilidades que hay en ello mostrándoles cómo sombrear y cómo conseguir perspectivas tridimensionales. Pero la cuestión es que no debemos prejuizar su habilidad para construir trabajos unificados y coherentes desde el principio. Esto es lo que ellos encuentran realmente significativo y placentero. Esto es lo que a ellos les motiva. ¿Por qué tendríamos que forzarlos con las primeras dos opciones? ...Una situación similar se da -me parece- en relación a la potenciación del pensamiento de orden superior. Podemos mostrar a los estudiantes ejemplos de pensamiento de orden superior a través de fragmentos de filósofos consagrados, pedirles que compongan ensayos basados en los modelos de dichas fragmentos. O también podemos desarrollarles los aspectos de pensamiento crítico a través de su entrenamiento en habilidades cognitivas para que luego las utilicen ó bien finalmente lo que podemos es construir un ambiente en el que el pensamiento de orden superior aparezca naturalmente una vez que los estudiantes se encuentren a sí mismos naturalmente implicados en lo que les interesa. Es en esta situación en la que la racionalidad y la creatividad se producen sin cesar al tiempo que los estudiantes se hallan a sí mismos reflexionando, razonando y produciendo ideas originales a pesar de que ellos nunca habían tratado estas cuestiones anteriormente. LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre, p.146

tradición filosóficos deben ser respetados y cuidados, con rigor y prudencia? ¿Es posible compatibilizar una actitud creativa con este respeto y este cuidado?

Hace unas pocas semanas, durante la lectura de una tesis doctoral, escuché preguntar a un miembro del tribunal, dirigiéndose al doctorando: “¿Es que usted pretende que los jóvenes den rienda suelta a sus fantasías, y sustituyan con ella el rigor consolidado de la tradición filosófica?” Ya Hegel<sup>3</sup> negaba a los jóvenes estudiantes capacidad para la actividad filosófica, y la reservaba para aquellos que, luego de largos años de aprendizajes, habían conseguido los necesarios niveles de erudición académica. Seguramente quien entre los profesores de filosofía de Bachillerato pueden formularse aquella pregunta realizada por el catedrático del tribunal, no quieran ir tan lejos como lo hace el filósofo de Stuttgart; posiblemente la misma realidad adolescente que agita tempestuosamente el clima de nuestras aulas se lo impida: ya son pocos los alumnos que pueden soportar disciplinadamente una estricta pedagogía expositiva. Sin embargo, todos los recursos que puedan aplicarse para que la transmisión se realice dentro de unos márgenes mínimos de respeto y fidelidad a la palabra escrita de los autores, por muy dinámicos y participativos que sean no dejan de ser sólo eso, recursos para la transmisión, y están muy lejos de aproximarse a la producción de un pensamiento verdaderamente creativo. El pensamiento filosófico con frecuencia se transmite *a pesar* del pensamiento de los jóvenes; es más, la actividad docente suele convertirse en una continua defensa del rigor filosófico, permanentemente amenazado por la supuesta irracionalidad superficial de un pensamiento juvenil que parece responder a intereses divergentes respecto de la criticidad filosófica.

¿Esto implica que cuestionar el academicismo expositivo y procurar el desarrollo del pensamiento creativo significa sostener afirmaciones tales como: “lo único importante es que los alumnos puedan expresar lo que piensan”, “de cualquier idea puede surgir una reflexión filosófica”, “no importa que lo que se diga sea un disparate mientras sea original o creativo”, “poco interesa el pensamiento de los autores si conseguimos que los alumnos puedan pensar por sí mismos”?

Ninguna de estas afirmaciones considero que tenga que ver con la creatividad en el pensamiento. Al menos en el sentido que aquí propongo, *crear* significa vivir reflexivamente la experiencia de decidir, de proferir juicios, de formular intenciones, o de construir proyectos. Circunstancia que estará repleta de experiencias y perspectivas

---

<sup>3</sup> HEGEL, *Escritos pedagógicos*, Madrid, F.C.E., 1991, p. 139

personales, pero también, y de manera fundamental, de las voces que surgen de los textos y de sus autores. La tarea principal del profesor de filosofía es poner al alumno ante esta circunstancia, ayudar a construirla, enriquecerla o cuestionarla.

## 2. Pensamiento creativo y subjetividad

Las formas inductivas de pensamiento tienen como referencia de validez la correspondencia de sus enunciados con la realidad captada empíricamente, mientras que las formas deductivas responderían al criterio de la coherencia lógica. Sin embargo, las personas no pensamos de forma exclusivamente inductiva o deductiva: la actividad intelectual se desarrolla de una manera compleja y combinada, alimentándose de la información captada en la experiencia, y procesando esta información mediante inferencias racionales. Estas dos modalidades del pensar, a pesar de su radical distinción, muestran una característica común que consiste en presentarse de manera separada de la subjetividad cognoscente. En el caso del pensamiento inductivo, la sujeción de sus enunciados a la realidad exterior hace que esta supuesta “objetividad” del pensamiento aparezca como evidente. Respecto del pensamiento lógico-deductivo, aunque quizá de manera no tan clara, ocurre algo similar: la ausencia de contradicciones o la coherencia de una conclusión respecto de sus premisas en principio no están vinculadas a los sentimientos, las perspectivas, el deseo o la voluntad del sujeto pensante.

Hay una tercera dimensión del pensamiento que sí participa directamente de dicha subjetividad; una dimensión que permite al sujeto pasar de la representación significativa del mundo a su intervención más o menos transformadora, del conocimiento a la acción. Si se la considera desde su vinculación con la acción, aún sin manifestarse como práctica actualizada, se la podría definir como *pensamiento práctico*. Pero también, si se pone el acento en su dependencia respecto de la subjetividad del que piensa, es decir, de sus sentimientos e intenciones, es posible identificarla como *pensamiento creativo*.

Parece haber un amplio consenso en la comunidad educativa respecto de la necesidad de no circunscribir la tarea escolar a la mera transmisión de contenidos, sino también procedimientos y valores. Sin embargo, el aprendizaje de estas habilidades cognoscitivas no implica necesariamente el desarrollo del pensamiento creativo. En un

sentido estricto, el pensamiento creativo no se puede aprender, sino tan sólo practicar. La originalidad de los argumentos, la sensibilidad para expresar formas armónicas, la habilidad para realizar comentarios adecuados, la percepción anticipada de soluciones eficaces, no se pueden transmitir, como mucho promover condiciones favorables para su auto-desarrollo; de todas formas siempre sería el resultado de decisiones propias que se van auto-ajustando mediante su ejercicio reflexivo. Paradójicamente, aquello que no se puede enseñar resulta ser lo más importante en los procesos educativos: la capacidad del juicio, la articulación del pensamiento con la acción, el momento singular e insustituiblemente personal e íntimo en el cual el sujeto construye su identidad y sus formas de relación con el mundo.

Por otra parte, no se debe confundir la naturaleza creativa del pensamiento con la creatividad plástica o artística en general, aunque muchas veces puedan estar relacionadas. El sentido profundo de la creación más que con la originalidad, la belleza o el ingenio, está vinculado con esa radical, y a veces discutida característica humana que consiste en la capacidad para desprenderse de condicionantes y producir lo imprevisible, desvincularse de las leyes de la lógica o de las determinaciones físicas, no para contravenirlas sino más bien para llenarlas de un contenido personal e intransferible; en definitiva, con la idea metafísica de libertad.

### **3. La confrontación dialógica**

La dimensión creativa de la experiencia filosófica consiste en la indagación por diferentes mundos posibles. Esta indagación presupone que el conocimiento y la reflexión sobre el mundo debería ser una producción intersubjetiva de sentidos. Esto no significa que cualquier interpretación es válida, que todas las ideas son relativas o que es imposible establecer ningún horizonte de verdad: la interpretación es como el lanzamiento creativo de una hipótesis que, desde el primer momento, debe ser sometida a la resistencia de *lo otro*, ya sea el pensamiento de los interlocutores dialógicos, el texto de los autores o la propia experiencia vivida. Esta confrontación construye mundos, cada vez más adecuados, tanto por la creatividad del pensamiento como por la confrontación y la resistencia de lo dado. Los dos términos son indispensables: la creatividad sin confrontación resulta vaguedad o relativismo estéril, soberbia

improductiva; el encuentro pasivo con los mundos dados, transmisión acrítica que, desde un punto de vista pedagógico no transforma, sólo acumula información.

Cuando el sujeto produce un objeto éste resulta sólo una emanación o prolongación espontánea de sí mismo, aún no puede considerarse del todo resultado de un acto creador. El objeto no opone ninguna resistencia que permita al sujeto autodeterminarse mediante una acción creadora, es decir libre. El paso que aún falta por dar es la toma de conciencia del ser separado del objeto producido, para entonces sí poder recuperarlo como propio. Esta recuperación que desenvuelve y concluye el acto creador se realiza mediante la conciencia auto-reflexiva de todo el proceso. Puede decirse que la creación no tiene fin, sólo finalidad o sentido: la autoconciencia del proceso creador produce un objeto nuevo, lleva a retocarlo, compele a seguir creando.

Consideremos ahora la cuestión del pensamiento creativo en la clase de filosofía. El momento de la expresión espontánea del pensamiento de los alumnos es ineludible, no debe ser escatimado; incluso debiera ser promovido de tal forma que se llegue a “forzar” su apertura –expresión algo extrema, sólo justificable por las tendencias inerciales a repetir clichés, o por la pereza que suele producir la búsqueda de nuevas alternativas, contra-ejemplos o ideas que van a contracorriente respecto del pensamiento medio. Posiblemente sea el docente el que deba “es-forzarse” más, puesto que, paradójicamente, es quien debe promover la apertura expresiva y, al mismo tiempo, quien suele estar más ligado a resistencias inerciales, seguramente ya no respecto del pensamiento medio sino más bien de la integridad académica de la tradición filosófica.

No obstante, si el proceso se agota en la expresión de ideas ocurrentes y originales –fíjese que no digo “creativas”–, si la clase de filosofía se convierte en una suerte de simulacro mayéutico que sólo conduce a la banalidad y la confusión, aquella defensa estricta de la fidelidad a los contenidos de la tradición académica parecería estar totalmente justificada. De ser así estaríamos dispuestos a comprender los reparos de aquel miembro del tribunal de tesis cuando advertía sobre los riesgos del supuesto “pensamiento creativo” promovido por profesores de filosofía en el Bachillerato.

Pero como decíamos con anterioridad, la expresión para que sea realmente creativa debe enajenar el pensamiento para poder ser recuperado como propio en la conciencia auto-reflexiva de las condiciones, itinerarios e implicaciones de su producción. El decir de los alumnos de ser un efluvio ligero y cómodo, incluso divertido, debe pasar a ser imagen discursiva retornada, ahora resistente y con frecuencia incómoda. Es el momento de las segundas preguntas. Las primeras

provocaron la apertura expresiva del discurso discente, estas segundas llevan a reconocer sus faltas, sus incongruencias, sus rigideces y prejuicios. Es el momento de la confrontación con el pensamiento de los demás compañeros de la clase, del propio profesor y, por descontado, con el pensamiento de los autores.

De esta forma el pensamiento de los alumnos se convierte en texto y puede integrarse en una red de textos más amplia. Podríamos formular la siguiente exhortación: “Di lo que quieras decir”. Más aún: “Di aquello que no te atreves a decir”. Y todavía más: “Intenta decir aquello que crees que no puedes decir. Pero no te puedes quedar aquí, deberá llegar el momento de hacerte responsable, esto es, responder por lo que has dicho”. En este responder está la esencia del pensamiento creativo, la autodeterminación libre del sujeto que se piensa pensando, al menos como horizonte o aspiración. También esta conversión del discurso discente en texto que se recupera puede ser vista como investigación, a la manera del investigador que propone hipótesis y las convierte en ajenas para someterlas, en el decir de Popper, a su *falsación* continuada. O también como el artista que luego de los primeros trazos se aleja, mira, recompone, y continúa creando.

Este desarrollo del pensamiento creativo no es ajeno a los contenidos de la tradición filosófica; más aún, sus textos deberían ocupar un lugar central en la “investigación filosófica”. Esta posición privilegiada puede serlo en dos sentidos: como material que ayuda a objetivar la expresión discente, como cemento que une, ayuda a dar cuerpo y solidifica las ideas volcadas por los alumnos; y también como texto que, puesto en el comienzo del proceso, ayuda a la apertura del momento expresivo: un texto que no es propuesto inicialmente para ser “comprendido”, sino para interpelar el pensamiento del lector, para promover la búsqueda de aquellas preguntas a las que supuestamente el texto da respuesta; como diría Gadamer<sup>4</sup>, para abrir un “horizonte hermenéutico”.

---

<sup>4</sup> GADAMER, HANS-GEORGE (1975), **Verdad y Método I**, Salamanca: Ed. Sígueme, p.447

#### 4. Creatividad y narratividad

Se podría afirmar que la narratividad en la acción docente es la cualidad didáctica más adecuada para el desarrollo de la actividad creativa por parte de los alumnos. Como dice Bruner<sup>5</sup>, las argumentaciones expositivas dirigen el pensamiento hacia la *verdad* de un mundo exterior y objetivo, en cambio, los relatos buscan la *verosimilitud* de diferentes mundos posibles (Bruner, 1986). El adjetivo “narrativo”, en el marco de la reflexión ahora propuesta, trasciende las características del material utilizado en clase, y se refiere a un estilo más amplio que inunda todas las formas didácticas, incluyendo el trabajo con los materiales no narrativos o expositivos. Los textos o las dinámicas docentes en el aula responden a un paradigma narrativo cuando comparten el dinamismo y la energía propia de los relatos (Lipman, 1991). Para las narraciones el sentido de los acontecimientos no sólo viene dado por la relación sincrónica de los elementos que intervienen, sino también por la transformación y la incorporación diacrónica de nuevos personajes.

Por ejemplo, pensemos en cómo se podría hacer de la explicación expositiva de una teoría científica una narración dinámica. Tendríamos que evitar explicarla de manera acabada y definitiva (de hecho es así como se suelen explicar las teorías en la mayoría de los textos, y también en nuestras clases), e intentar reproducir de manera compartida con los alumnos todo el proceso que condujo a estos resultados; sin escatimar detalles en las peripecias de la investigación ni omitir, sobre todo, aquellos aspectos de la teoría que aún quedan sin explicar, o que son controvertidos y que presentan diferentes soluciones según los científicos que las propongan.

¿Qué es lo que queda como saldo educativo?: la experiencia del recorrido, la narración vivida, la comprensión del método más que la memorización de su resultado. De esta forma la creatividad deviene el punto de contacto entre estos dos campos aparentemente tan alejados: la investigación y la narratividad.

Entre las características que diferencian un texto narrativo de uno expositivo podemos subrayar tres: las narraciones son dinámicas, son abiertas, y están narradas en primera persona. Estas tres características son propias tanto de los relatos como de las investigaciones. Que sean dinámicos significa que exponen un desarrollo, un transcurrir de sucesos encadenados, que abren un mundo en movimiento, en permanente cambio.

---

<sup>5</sup> BRUNER, J (1986), **Realidad mental y mundos posibles**, Barcelona: Ed. Gedisa.

Que sean abiertos quiere decir que no son conclusivas, que no hay ideas terminadas ni conclusiones definitivas, todo puede ser revisable. El suspenso, la intriga, la curiosidad, son sus rasgos dominantes: siempre nos invitan a continuar, siempre nos dejan con las ganas de que no acaben. (Es en aquellas pocas ocasiones que algún alumno pregunta asombrado: “¿ya se terminó la clase?”). Pero quizá, el rasgo definitivo, y también la exigencia más difícil de conseguir, sea el tener la forma de la primera persona. ¿Cómo podemos utilizar la primera persona –y no me refiero tanto a la primera persona gramatical como a la psicológica o existencial– para explicar algo que no hemos vivido, o que nos pilla muy de lejos, o que nos resulta indiferente?

Explicamos un contenido como algo que no nos pertenece, como algo ajeno, precisamente porque quien nos lo ha explicado a nosotros lo ha hecho de manera expositiva, o lo hemos estudiado en un libro que no ha sido escrito por nosotros, o porque cuando lo aprendimos nada cambió en nuestra vida, o porque el único dolor que nos produjo fue una noche en vela para poder estudiarlo y aprobar un examen. El profesor invade el espacio intelectual y emocional del alumno, obtura cualquier posibilidad de desarrollo y creación autónoma, anula su imaginación, cuando transmite de manera más o menos mecánica un discurso que tampoco a él le pertenece. Reproduce con sus alumnos un proceso semejante al que él ha realizado durante su formación como docente. No es la subjetividad del docente la que invade la del discente, porque el docente también pone en juego el discurso de otro, su subjetividad (y su deseo) también está ocupada, tampoco es libre.

## 5. La filosofía, una asignatura de frontera.

Para Tejedor<sup>6</sup> es posible la creatividad en el trabajo de los contenidos, siempre que no se realice una mera “reproducción” sino, por el contrario, se desarrollen actividades de “redefinición”. La reproducción es el respeto mecánico y memorístico del contenido, en cambio, la redefinición es volver a recorrer el pensamiento del autor poniéndose el lector en una posición de diálogo respecto del texto, volviéndolo a construir desde parámetros y referencias propias, incluso comparando críticamente estos parámetros y referencias con los del autor y su contexto histórico y social. El alumno puede escuchar al autor y responderle. Es posible luego dar un paso más: ponerse por fuera de esta relación, y reflexionar meta-cognitivamente sobre sus términos.

Esta oposición entre reproducción y redefinición nos remite a la habitual tensión entre transmisión de contenidos y experiencia filosófica. Es evidente que la actividad creativa se sitúa del lado del segundo término. Sin embargo, más que de una disyunción excluyente se trata de una interdependencia dialéctica. De la misma forma que el campo perceptivo que, según la teoría de la *ghestalt*, se ordena en figura y fondo, la cuestión sería ver donde se pone la carga intencional que nos permita percibir alternativamente dos perfiles enfrentados sobre un fondo blanco, o bien una copa sobre un fondo negro.

El profesor de filosofía debe buscar un difícil equilibrio entre una programación demasiado estricta y rigurosa que ahoga la creatividad, y una improvisación permanente que puede llegar a esterilizar el proceso. Sería como mirar al mismo tiempo cada ribera de un río desde su opuesta: desde la creatividad y el imprevisto se relativiza la importancia, por ejemplo, del resultado de un examen o el cumplimiento de una programación; desde la estructura formal de la asignatura se siente la seguridad del camino trazado, sin lo cual no sería posible tomarse la libertad de alejarse, de vivir la experiencia de disentir, y también de pensar en sus consecuencias. El profesor de

---

<sup>6</sup> Por «redefinición» se entiende la capacidad de definir de nuevo, de reorganizar lo que vemos con nuevos prismas, de cambiar la función de un objeto conocido, de ver algo muy conocido en un contexto nuevo. Gracias a la redefinición la actividad mental es productiva en lugar de reproductiva. En general, la enseñanza impide esta actividad al exigir una reproducción del saber transmitido. Entonces, todo el esfuerzo se centra en la fidelidad reproductiva, impidiéndose que nazca la simple sospecha de que un saber transmitido puede ser redefinido. En este sentido, el profesor debe ser muy cuidadoso al evaluar las respuestas de sus alumnos, ya que una definición “mal dada” pudiera ser una muy valiosa re-definición. TEJEDOR, C. (1984) **Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales**, Madrid: SM Ed.

filosofía se encuentra en la frontera entre, por un lado, las programaciones y los exámenes, y por el otro, las investigaciones, los descubrimientos y las narraciones vitales. Una es la filosofía que se aprende, la otra la filosofía que se vive. Ambas se oponen y a la vez se necesitan. El itinerario pre-establecido es condición de posibilidad para la experiencia vital y el imprevisto; asimismo, la creatividad y la sorpresa dan sentido al viaje, hacen que valga la pena su experiencia, lo cual es, además, aquello que finalmente permanece.

### **Referencias bibliográficas.**

BRUNER, J (1986), **Realidad mental y mundos posibles**, Barcelona: Ed. Gedisa.

GADAMER, H. (1975), **Verdad y Método I**, Salamanca: Ed. Sígueme.

LIPMAN, M. (1991), **Pensamiento complejo y educación**, Madrid: Ed. de la Torre.

TEJEDOR, C. (1984) **Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales**, Madrid: SM Ed.