



Cuadernos de la Facultad de Humanidades y
Ciencias Sociales - Universidad Nacional de
Jujuy

ISSN: 0327-1471

info@cuadernos-fhyics.org.ar

Universidad Nacional de Jujuy
Argentina

PÉREZ DEL VISO DE PALOU, Rosa
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA FORMACIÓN LABORAL JUVENIL
Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm.
35, noviembre, 2008, pp. 45-60
Universidad Nacional de Jujuy
Jujuy, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18512511005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA FORMACIÓN LABORAL JUVENIL

(DEVELOPEMENT OF CREATIVE THINKING IN YOUTH WORK TRAINING)

Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU (*)

RESUMEN

Proyecto de investigación que analiza las representaciones educativo-laborales sobre las atribuciones de valor a la creatividad, motivación e innovación en jóvenes de la educación formal y no formal que se preparan para el mundo del trabajo. La desarticulación educativa entre oferta, demanda y necesidad, exige búsquedas que complementen la didáctica homogénea de un pensamiento convergente con otras vertientes que favorecen el pensamiento divergente. Se asume la creatividad como un concepto teórico, no observable, que difícilmente se da en forma espontánea y se reconoce solo como atributo exclusivo de artistas, siendo necesario generarla en todos los sujetos y disciplinas para una construcción de valores y desarrollo a escala humana. Avanza sobre nuevas aristas didácticas integradoras que cubren un extenso espectro de pertenencias culturales, con disimilitudes de conocimientos, de abstracción, de lenguajes e ideologías. Se opta por una integración metodológica para ampliar las posibilidades de los contextos de descubrimiento y validación priorizando el primero. La metodología comprensivista apunta más directamente a las metas propuestas con los aportes de la etnografía, interaccionismo simbólico y la etnometodología. Los primeros resultados parciales evidencian que las actitudes y motivaciones de los jóvenes, dentro y fuera de las aulas e instituciones, cambian radicalmente, apareciendo estrategias creativas e innovadoras para actividades que responden a intereses diferentes a los contenidos curriculares. En jóvenes alumnos de posgrado en educación, se relevan dificultades para enseñar y desconocimiento de didácticas orientadas al pensamiento divergente, pero interés por interiorizarse en la teoría e instrumentación de las mismas.

Palabras Clave: educación jóvenes, formación innovadora-didáctica homogénea, didáctica divergente, motivación/creatividad.

ABSTRACT

This research project analyzes the education-labour representations on value attributions to creativity, motivation and innovation in youth with formal and non-formal education that are training for the job world. The educational detachment between offer, demand and need, requests a search that can complement the homogeneous didactics of a converging line of thought with other currents that favour divergent thinking.

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Argentina. **Correo Electrónico:** rosapalou@gmail.com

Creativity is considered a theoretical concept, non observable, that can hardly happen in a spontaneous way and is solely an attribute of artists, but also necessary to be generated in all individuals and disciplines for a construction of values and development at a human scale. It makes progress over new integrating didactic aspects that cover a wide spectrum of cultural belongings, with dissimilar knowledge, of abstraction, of languages and ideologies. A methodological integration is chosen to enlarge the possibilities of the discovery and validation contexts prioritizing the former. The comprehensive methodology aims more directly to intended goals with contributions from ethnography, symbolic interaction and ethnomethodology. The first partial results show that attitudes and motivation in youngsters, inside and outside classrooms and institutions, change radically, giving rise to creative and innovative strategies that respond to different interests to those in curricular contents. Among young postgraduate students in education, difficulties in teaching and both an ignorance but also an interest in didactics oriented to diverging thought are shown.

Key Words: education - young people - innovating formation - homogenous didactics - divergent didactics - motivation/creativity.

INTRODUCCIÓN

El trabajo responde a un proyecto de investigación sobre las atribuciones de valor a la creatividad, motivación e innovación, en jóvenes de la educación formal y no-formal que se preparan para el mundo del trabajo. Constituye un avance sobre los lineamientos de proyectos anteriores, en los que se han estudiado las representaciones sociales de este universo sobre la preparación brindada por la educación, para acceder al campo laboral. Debido a la cambiante situación del mundo del trabajo, se generan desconciertos en los jóvenes a la hora de incrementar su formación profesional y frecuentemente, encuentran que la preparación recibida no concuerda con los conocimientos requeridos.

Investigaciones sincrónicas realizadas anteriormente, complementadas con otras diacrónicas desarrolladas en el transcurrir del tiempo, han activado interrogantes sobre el desarrollo de las competencias cognitivas en sujetos de distinta pertenencia cultural. A través de una numerosa casuística, se detectó una amplia gama de particularidades en la percepción de los jóvenes sobre las competencias lingüísticas y las que requieren representaciones espaciales concretas y específicas, más un plus de habilidades motrices, de acuerdo a las múltiples exigencias de las tareas a realizar.

La reiteración de frustraciones a la hora de conseguir o retener un trabajo, alentó la búsqueda de nuevas miradas sobre la cuestión, haciendo hincapié en las didácticas asumidas por los profesores, en los vínculos de los sujetos con sus contextos familiares, sociales, institucionales y educativos. Estas dimensiones iluminaron la interpretación del problema, y como sostiene Pérez Lindo (2004: 14), es un error subestimar la importancia de «(...) factores subjetivos (la creatividad, la motivación), para evaluar y comprender la situación de las sociedades actuales».

De allí la búsqueda de otras vertientes, como la que propone De Bono (2007: 9 y ss.) quien manifiesta, que: «El pensamiento lateral está íntimamente relacionado con los procesos mentales de la perspicacia, la creatividad y el ingenio». Afirma que el pensamiento lógico, históricamente cultivado en las universidades como la panacea del conocimiento, si bien es imprescindible y eficaz, resulta incompleto. Más aún, puede incrementar su eficacia incorporando estrategias y técnicas del pensamiento lateral, que apuntan a abrir el encadenamiento exclusivamente lógico de las ideas. De tal modo que si un nuevo conocimiento, es valorado con ideas y posicionamientos obsoletos, no permite el cambio, sino que rigidiza las ideas anteriores. Para este autor (op. cit: 17) «La función del pensamiento lógico es el inicio y desarrollo de modelos de conceptos. La función del pensamiento lateral es la reestructuración (perspicacia) de esos modelos y la creación de otros nuevos (creatividad)». La necesidad de rastrear estos caminos deviene de las limitaciones propias de la mente humana, que no puede ser captada a través de un pensamiento único.

En este marco se observa que el rol del docente es complejo y tiene que estar siempre abierto «(...) a lo imprevisible o todo lo que se debe resolver sobre la marcha como fruto de la comprensión del contexto y del momento» (Trillo Alonso y Sanjurjo 2008: 11, 19), porque el aula constituye un escenario multidimensional, sobre todo por su carácter simbólico y de creación cultural de significados personales, institucionales y sociales. Manifiestan que quienes ejercen la docencia necesitan sobreponerse a un decorado que puede asfixiar, si no se concientiza sobre «(...), la estructura de las condiciones que determinan su práctica, para explicarse a sí mismos, cuales son las reales posibilidades que tienen para una intervención alternativa», que pueda posibilitar la construcción de un pensamiento divergente, a la par del históricamente priorizado pensamiento convergente. Si bien esto ha permitido importantes avances tecnológicos, también ha limitado la inclusión de sectores sociales cuya estructura de conocimientos responde a otras lógicas organizativas de los saberes.

Para Moreira (2008: 24, 25), cada campo conceptual tiene sus conceptos constituyentes pero son siempre las situaciones, los referentes básicos que le van a dar sentido a esos conceptos. El profesor debe negociar con el alumno el significado atribuido, antes de hablar de un proceso compartido de enseñanza/aprendizaje. Para ello es necesario prestar más atención al análisis de cómo se logra expresar y hacer visible la comprensión humana, añadiendo que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tienen un gran potencial para viabilizar la negociación de significados entre ambos actores, teniendo en cuenta que cada alumno es un sujeto particular, al que se tiene que brindar herramientas para que pueda dar a conocer con libertad sus motivaciones e ideas innovativas

DESDE DONDE MIRAR EL PROBLEMA OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En el convencimiento de que «la Universidad no puede permanecer al margen, desconociendo la vertiginosa transformación de las estructuras, la reaparición de la discriminación a ultranza que se percibe en algunos núcleos y las demandas de

los grupos subalternizados por el poder hegemónico, que reclaman a viva voz el pleno ejercicio de todos sus derechos» (López Melero M. 2004: 17, 18), es que se ha gestado este proyecto de investigación. El mismo avanza sobre nuevas aristas didácticas más integradoras, que desarrollando el pensamiento divergente cubren un extenso espectro de posibilidades en alumnos de distinta pertenencia cultural, de conocimientos previos disímiles y de niveles de abstracción diferenciados.

A la educación le corresponde crear puentes cognitivos entre los alumnos y la sociedad porque tal como afirma la teoría vigotskiana, ello redundará en cambios conceptuales sobre el significado del término inclusión. Lamentablemente la educación se está anclando en terminologías vacías de contenidos, que llevan a que su implementación concuerde escasamente con las prácticas áulicas. Guglielmino (2004: 71) insiste en que «(...) es relevante problematizar la manera en que las subjetividades humanas se confrontan, se producen, se rechazan, se legitiman, se articulan en procesos colectivos en la vida cotidiana». La negación de esta realidad, deja a los profesores desprovistos de herramientas conceptuales y operacionales para el abordaje de temas referidos a las cuestiones del poder, de la ideología, de la cultura y de los conceptos didácticos que dirigen el abordaje de la materia.

Freiría (2004: 140, 141) reconoce la importancia de la interacción de las actividades inconcientes que participan en el proceso de producción de conocimientos que ocurren en las instituciones educativas formales o no-formales. En general, los Centros Educativo Laborales abundan en normativas que de manera explícita o implícita crean situaciones tan controladas y permanentes que terminan naturalizándolas. Es así como solo se puede jugar o distraerse fuera del aula, mientras que el aprendizaje está previsto para desarrollarse dentro del aula. El plantel de profesores se organiza entonces «(...) integralmente como un estamento conservador, donde la originalidad y la variedad son poco o nada favorecidas como valores». Tras un arrastre de modelos pasivos de aprendizaje, resulta difícil de incorporar al alumno como sujeto activo, dispuesto a modificar sus actitudes, a analizar sus motivaciones y a desarrollar sus potencialidades, salvo en aquellos en los que el contexto familiar y social los sostiene y promueve, en cuyos casos puede fructificar un desarrollo a escala humana (Max Neef: 1993: 46, ss.).

Por otra parte los conflictos inherentes a los vínculos de poder, no son en lo cotidiano significados como organizadores con gran potencial de cambio para la formación laboral y para una reorientación de los roles y funciones en dichos Centros. Más bien se visualizan como enunciados abstractos, destinados a responsabilizar a grandes sectores sociales por su propia precariedad laboral. Nadie puede pensar que la educación, el lenguaje, la sociedad y el poder, tengan una relación ingenua. Según Vilas Montero (2008: 206) «(...) la lengua forma parte de las señas de identidad nacional que cohesionan un pueblo y por lo tanto, es utilizada de forma recurrente como instrumento político-ideológico», pero en vez de propiciar modelos pedagógicos alternativos y renovadores frecuentemente, limita la participación de los integrantes de la comunidad educativa e induce a un

inmovilismo, que luego les es reprochado como carencia de interés en desarrollar innovaciones e ideas creativas.

Para desbrozar esta problemática, el propósito del Proyecto está dirigido a «investigar las representaciones educativo/laborales sobre creatividad, innovación y motivación en jóvenes de la educación formal y no-formal, que se preparan para el mundo del trabajo». Las muestras están compuestas por integrantes del universo de estudio de jóvenes de la educación superior universitaria y no universitaria y también de la educación no formal, que concurren a un Centro de Formación Profesional. Cabe señalar que la negación existente en estas denominaciones, constituye un rasgo significativo a profundizar.

Se opta por una integración metodológica, con el propósito de ampliar el espectro de posibilidades dependiendo de que se resalte el contexto de descubrimiento o el de validación (Pérez Lindo, op.cit: 15). Cuando se prioriza el contexto de descubrimiento lo que se busca es precisamente la comprensividad de las representaciones sociales de los jóvenes capacitando respecto a la atribución de valor a la creatividad, motivación e innovación como condiciones que cualifican al postulante a un puesto de trabajo, dado que la creatividad también se introduce en la combinación entre el saber tradicional, el conocimiento aplicado de la ciencia avanzada y la tecnología. Se recurre a la heurística, por entenderla valiosa para acompañar la reconstrucción de los significados atribuidos a las tareas educativas cotidianas.

Las representaciones educativo/laborales se analizan desde el planteo de Moscovici (1999: 702,704), sobre los tres elementos básicos para la constitución de las mismas. Un primer elemento consiste en la contradicción producida por un exceso y a la vez una insuficiencia de información fidedigna respecto al objeto de estudio, que para el caso se trata de la creatividad, la innovación y la motivación. Esta situación puede generar representaciones distorsionadas, que no concuerdan con la realidad. Un segundo elemento, consiste en que se toman solamente aspectos parciales y se descartan muchos otros, produciéndose representaciones ajenas a la realidad. Tal es el caso en los Centros cuando se plantea que la opción laboral es el conocimiento de un oficio tal como el profesor lo imparte, descartando otras posibilidades de desarrollo de esa actividad laboral. El tercer elemento apunta al desconocimiento o desinformación sobre cuestiones respecto a las cuales está exigido a decidirse en una situación laboral dada, en cuyo caso el objetivo es lograr responder a una demanda.

La reconstrucción de las representaciones implícitas requiere acceder a nuevas formas de lenguaje y de códigos representacionales apoyados de un proceso complementario de traducción o «implicación», del sistema de representación propio y del sistema de la cultura. La incorporación de productos culturales tan complejos que se remontan a siglos atrás, exige a la mente humana que comprima los nuevos códigos en lenguajes y formatos más accesibles al funcionamiento cognitivo, para que los mismos no solo tengan significado, sino también sentido. Pozzo (2007: e.p.) argumenta en consecuencia que no es posible el cambio

conceptual, si previamente no se ha producido un cambio representacional, siendo necesario para ello un recorrido distinto en el proceso de enseñanza.

Si bien la racionalidad ha gozado de una primacía absoluta en la actividad científica, González Oliver advierte que «dos factores esenciales orientan el desenvolvimiento de la investigación: la corrección lógica de los enunciados y razonamientos y la eficacia práctica de los métodos». Ahora bien cuando se privilegia el contexto de validación, se resta incidencia al contexto de descubrimiento, siendo que ambos tienen el mismo estatus y son momentos de un mismo proceso, el de producción del «(...) conocimiento científico, que es el resultado de diversas capacidades y de diversos procedimientos, tanto lógicos como intuitivos, de una actividad mental, tanto conciente como inconciente» (2005: 20 a 23).

Desde siempre se ha evaluado a la creatividad como propiedad exclusiva de las artes y en consecuencia los artistas han sido considerados como sujetos excepcionales y a la vez incomprensibles, en cuanto han construido lo que podría llamarse la lógica del arte, que se contacta con lo que De Bono (op.cit.: 11) denomina pensamiento lateral. En una perspectiva ampliada, el paradigma de la complejidad de Morín, da cuenta de la creatividad como característica del ser humano que puede tener mayor o menor desarrollo según las circunstancias, contextos y biografías de los actores (2007: 23). Estas ideas ponen freno a aquellos pensadores que consideran que solo los artistas por condiciones innatas, son los depositarios exclusivos de este tipo de producciones culturales simbólicas de gran reconocimiento social porque enriquecen espiritual y afectivamente a quienes pueden apreciar sus obras, producto de una creatividad de origen oculto y con impactos que atraviesan los espacios y los tiempos.

Pese a ello, Pérez Lindo (op.cit.: 14) sostiene que «(...) desde un punto de vista epistemológico, la creatividad es un concepto teórico, no es algo observable». Es decir, que lo que podemos valorar y describir son las producciones de personas creativas y que para generar alumnos creativos en cualquier nivel, es necesaria su participación más activa en los procesos de aprendizaje, a fin de posibilitar la invención de nuevos objetos culturales o bien, para poder responder a su entorno sin que la inercia social los atrape.

Según Trías de Bes, cualquier actividad humana que se quiera emprender, exige una creatividad similar a la de un artista, porque requiere una motivación intrínseca que lo impulsa a crear y al hacerlo se va realimentando con la gratificación que su obra le produce, la que a su vez suma nuevas energías para afrontar dificultades y fracasos. Por eso afirma que «(...) tener motivo para emprender no es bueno ni malo, es irrelevante», y que representa un autoengaño considerarlo suficiente, ya que «(...) lo que tiene valor es la forma que una idea toma», más el conocimiento previo que se dispone sobre lo que desea emprender y también, sobre las reglas de juego que condicionan esa actividad (2007: 31, 46).

Otra faceta de la creatividad es la que analiza Scaglia cuando afirma que «(...) la creatividad requiere fomentar y a su vez se enriquece con el trabajo grupal y es una modalidad imprescindible para insertarse en cualquier actividad laboral (...), solo desde una perspectiva creativa es posible desarrollar en los estudiantes,

la capacidad crítica y el pensamiento divergente» (2005: 98). Esta autora rescata las potencialidades del trabajo grupal tanto para promover una creatividad crítica, como para incorporarse al mundo del trabajo. En consecuencia, quienes no están preparados para evaluar las posibilidades efectivas de aplicar su creatividad ya sea en el estudio o en el trabajo, reciben una educación de calidad deficitaria.

El paradigma que desarrolla Morín (op.cit.: 22) moviliza algunas certezas al plantear que «La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución», por «(...) los límites, las insuficiencias y las carencias del pensamiento simplificante, es decir las condiciones en las cuales no podemos eludir el desafío de lo complejo». Advierte evitar la confusión entre complejidad y completud, porque el conocimiento completo es de una imposibilidad absoluta para un ser humano y por el contrario, el pensamiento complejo «(...) está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento».

Con el avance sin precedentes de nuevos saberes y tecnologías vinculadas al ámbito de la física, de la química, de la biología, la ciencia ha coronado los métodos de verificación empírica y lógica. Morín indica, que las operaciones de selección y jerarquización de datos, que son operaciones de la lógica racional, están en realidad comandadas por principios supralógicos y ocultos que gobiernan la visión del mundo sin que los actores científicos tomen conciencia de ello. Esto representa una de las amenazas más graves que enfrenta la humanidad dado que un progreso ciego e incontrolado del conocimiento, que avance más allá de los valores y del desarrollo a escala humana, en toda su diversidad y particularidad, puede transformarse en un uso degradado de la razón (op.cit.: 27)

METODOLOGÍA DESARROLLADA Y PRIMEROS RESULTADOS

Estudios ya realizados alertan sobre el escaso desarrollo teórico de la temática que se encuentra en las planificaciones educativo-laborales, así como sobre los efectos no deseados y producidos en parte, como consecuencia de la escasa presencia de actividades para desarrollar el pensamiento divergente. Cook y Reichardt sostienen la necesidad de «(...) mostrarse receptivos a las formas nuevas y singulares y a la concatenación de los métodos» y también de sus adaptaciones, porque siempre que se resguarde la vigilancia epistemológica, enriquecen el estudio. Asimismo indican que «(...) ningún método está libre de prejuicios, solo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones»(1986: 43, 44) La investigación cualitativa que registra una importante variedad de prácticas y una terminología novedosa, también tiene en su acervo una larga experiencia en la eliminación de sesgos y en formas de producción científica válida. Del abanico de enfoques cualitativos, esta investigación toma aportes de la etnografía, del interaccionismo simbólico y de la etnometodología.

La etnografía es apreciada en su concepción actual porque posibilita la reconstrucción de mitos y creencias, penetrando la trama tejida en los micromodelos

estudiados para develar las capas de significación ocultas a la mirada superficial (Guber, 2001: 43, 44). Indagando las representaciones sociales de estos actores sobre las innovaciones que proponen para su hacer cotidiano en las instituciones, aparece una fuerte disparidad de posiciones dependiendo básicamente del nivel de involucramiento de los profesores, puesto que en una misma Institución se identifican escasos nichos que ponen en valor la creatividad y la innovación, frente a sectores mayoritarios que descargan la falta de innovación y también de motivación, en las organizaciones institucionales e incluso, en quienes están al frente de ellas.

Para Martínez Rodríguez (1991: 15-16), la etnografía educativa es el método de investigación por el cual se aprehende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de una prolongada permanencia en el campo, busca identificar las irregularidades porque son las que portan significados y permiten documentar lo indocumentado, respecto a cómo se asumen los modelos educativos dentro y fuera de las instituciones, brindando pistas interesantes sobre el «como sí» de la innovación educativa docente y el supuesto desinterés del alumnado que no se motiva para el estudio. Ante las preguntas sobre la creatividad estudiantil, la mayoría considera que constituye una cualidad ausente en los jóvenes, sin cuestionarse su propia práctica educativa.

Desde la perspectiva de los jóvenes su escaso aprendizaje es atribuido a falencias de una docencia que tiene estrategias obsoletas y que no puede motivarlos porque sus intereses, o motivaciones intrínsecas, pasan por otros lugares de su realidad social, económica y laboral. Su prioridad es aprobar asignaturas para obtener alguna titulación, aspiración difícil de concretar porque al llegar a las instancias finales de los estudios, quedan varados no solo por la desarticulación de los contenidos aprendidos sino principalmente porque no han logrado un desarrollo cognitivo autónomo y tampoco encuentran la contención ni el sostén necesario para dar los pasos finales. En esta línea se ubica Wolcott (En: Colás Bravo M.:1997: 320) porque para analizar las instituciones educativas parte de escenarios de conflictos culturales, con dificultades de comunicación y de participación.

También Goetz y LeCompte (1998: 28) aseveran que la etnografía ofrece «(...) una descripción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, un investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos; ello le permite apreciar los aspectos tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción». En ese andar, se ha descubierto que en general, la docencia no valora a la didáctica como una herramienta inherente a todas las asignaturas, sino solamente a las que llevan esta denominación, representación que comparte gran parte del alumnado.

Desde un enfoque etnometodológico, para Garfinkel (En Coulon, 1998: 31-32) los integrantes de una comunidad disponen de un saber acumulado de sentido común, a lo que denomina «razonamiento sociológico práctico», porque es el que esa comunidad utiliza en sus asuntos cotidianos. Coulon (op. cit.: 14) coincide

también en que «(...) el lenguaje ordinario expresa la realidad social, la describe y la construye al mismo tiempo». En ese marco, el desafío ha sido descubrir el proceso de ajuste permanente entre dos idealizaciones, la de tratar a los objetos y hechos sociales como si fueran un mundo común y natural para todos y a la vez, tener en cuenta las diferencias de la idealización de cada uno en particular.

La perspectiva alertó sobre las diferentes actitudes de los alumnos cuando están dentro o fuera del aula, porque en numerosos grupos se encuentra que la pasividad áulica contrasta con la creatividad de las agrupaciones estudiantiles para ganar votos en las elecciones que conforman los Centros de Estudiantes reconocidos como entidades válidas y con más ahinco todavía, cuando se trata de la elección de Consejeros Alumnos para integrar el Consejo Académico de una Facultad. En estos casos los jóvenes usan el lenguaje corriente de sus agrupaciones porque es el que «(...) está comprometido de alguna manera en la producción y presentación del saber de sentido común de sus asuntos cotidianos como fenómenos observables y relatables» (Coulon, op. cit.: 15). Similar motivación e interés por innovar se observa en actividades intra o extra institucionales en las que los jóvenes son los gestores y protagonistas principales de emprendimientos consistentes en Jornadas, Cursos, Talleres, etc, dentro de la Institución y bailes, deportes, peñas, teatros, etc., fuera de la misma. La aceptación de conductas implícitas para moverse en sus actividades sin sentirse extraños o extranjeros dentro de la comunidad juvenil, resulta indicativo de que en este ámbito se sienten capaces de recrear dispositivos de adaptación que les permiten compartir sentidos con el entorno.

La vertiente metodológica del interaccionismo simbólico resultó relevante para descubrir el significado que tiene la creatividad cuando los actores construyen su vida cotidiana. Esta teoría muy actual, postula que los objetos sociales se construyen, dando plena vigencia a la teoría del etiquetado, según la cual un comportamiento transgresor no implica que ese sujeto es transgresor, sino que para su contexto social, resultan actos ofensivos o transgresores. La condición indexical que se le reconoce al lenguaje, no se refiere al ámbito de la lingüística, sino a que cada palabra tiene un sentido que solo puede ser comprendido por el interlocutor si éste ha participado de acuerdos previos de significación, dependientes de la situación en la que se emite y de la biografía del interlocutor.

Para Blumer (En: Taylor y Bogdan, 1986: 24, 25), los actores atribuyen significados a través de un proceso de interpretación que actúa como intermediario entre los significados y la acción a realizar. Vale decir que para el caso, el proceso de intermediación tiene mayor sustento entre los pares juveniles, que entre estos y los profesores. Esta realidad llevó a extender la indagación hacia el ámbito docente e institucional porque la institución educativa no se encuentra aislada sino instalada en un contexto que la reconoce como parte del Sistema Educativo y del Sistema Social Político, motivo por el cual todo lo que allí ocurre «(...) no es independiente (aunque puede ser reactiva) a ambos sistemas. Los dos ejes se configuran como una compleja tela de araña de múltiples intereses e influencias a menudo enfrentados entre sí». Estos actores acechan de una u otra manera sobre el currículo y la

institución, como rémora del concepto controlador del Sistema Educativo de los '60. Aunque ya la docencia dejó de ser acrítica al respecto, hay sectores que aún se sienten sobrecogidos, descalificados, sin contención y optan por el sentido de la supervivencia. En una mirada tradicional se excluye de la didáctica, el análisis de los recursos, de los materiales, de las estrategias de enseñanza y del rol fundante de la didáctica en un currículo cuyo objetivo es formar enseñantes (Trillo Alonso y Sanjurjo. op. cit.: 18, 19). Se desconoce que es uno de los espacios en los que se evidencian con mayor claridad las relaciones de las instituciones educativas con el estado, más que con la sociedad y cuando demandan una educación por competencias no son pocos los que piensan solamente en competencias técnicas, descartando las que previamente deben ser desarrolladas, como son las competencias lógicas, epistemológicas y didácticas, para que el hacer docente supere el currículo prescripto, alcance un fundamento teórico y/o experiencial, con pleno conocimiento de que tras su enseñanza opera también un currículo oculto, que tiene la fuerza de mandatos inconcientes y poderosos.

También Day (2005: 239) manifiesta que «ni la atribución a las escuelas de las responsabilidades de la educación básica y continua para la `ciudadanía' ni la relación causal entre la educación, el entrenamiento y el empleo, (...) concuerdan con la acción de los gobiernos (...)». El autor afirma que las nuevas generaciones dan impresión de ser más sofisticadas tecnológicamente, pero a la vez son más vulnerables, inseguras acerca de sus valores y carecen de confianza en sí mismas para afrontar el aprendizaje. Necesitan entonces, docentes que «(...) sean capaces de proporcionarles un ambiente seguro, que les facilite un acceso crítico y afectivo al saber», para que los jóvenes acepten asumir riesgos, participen activamente en las decisiones a tomar, tengan una comprensión profunda de la realidad, encuentren soluciones adecuadas para problemas complejos, y reconozcan sus errores aprendiendo de ellos.

Ahora bien, para que trabajando colaborativamente alumnos, docentes y comunidad logren crear y mantener culturas de aprendizaje, es necesaria una revisión sobre el concepto de creatividad. Para Csikszentmihalyi «(...) es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo». No se transmite genéticamente, sino que cada sujeto tiene que volverla a aprender porque es «(...) un proceso por el cual dentro de la cultura resulta modificado un campo simbólico, lo que supone un esfuerzo muy grande, indicando que « la creatividad es el equivalente cultural del proceso de cambios genéticos que dan como resultado la evolución biológica». Es decir que no alcanza con estudiar a los individuos creativos, porque ellos son solo el eslabón observable de una cadena. (1998: 19-20)

El primer elemento se refiere a una cultura con reglas simbólica propias que desconoce las microculturas que la integran, entre las cuales en el NOA argentino se destacan la andina y las frágiles identidades marginales e indigentes, producto

de las crisis permanentes de distinta índole. A su vez las reglas dominantes están orientadas solo a un pensamiento convergente, descalificando al pensamiento divergente, a tal punto que la mayoría de los alumnos de posgrado de la muestra considera que esta estrategia de enseñanza no sería factible de aplicar en su disciplina, porque tampoco tienen experiencias de vida sobre haber aprendido con propuestas didácticas que tengan más de una respuesta posible.

Algunos argumentan que enseñan fórmulas que no se pueden cambiar, otros que enseñan procedimientos científicamente establecidos e incluso hay quienes manifiestan que esto sería posible solo con las ciencias sociales y humanas, en particular las pedagógicas, porque tienen un vocabulario 'tan impreciso' que da pie a respuestas distintas. Cuando se trata de justificar por qué sus alumnos de los distintos niveles del sistema no aprenden, repiten o desertan, las respuestas están ligadas frecuentemente a una falta de responsabilidad o bien retrotraen las carencias al ciclo educativo anterior, apoyándose en una realidad colectivamente asumida, respecto al déficit educativo de los niveles secundario y primario. Las diferentes pertenencias culturales son reconocidas como una cualidad negativa, que los alumnos deben superar para ser partícipes del grupo validado, en su intención de obtener una titulación.

El segundo elemento que marca Csikszentmihalyi (op.cit.: 21) alude a las dificultades a superar para aportar a un campo simbólico que no es el propio aunque éste, tenga una tradición de creatividad artística. Tal es el caso de la cultura andina porque históricamente por sus montañas corre la lógica de las artes, que obviamente es divergente. La Quebrada de Humahuaca convoca a artistas nacionales y extranjeros, que junto a los locales encuentran un halo de inspiración musical, plástica, literaria, coral o para tallado en piedra, madera u otros materiales autóctonos, realidad que se contradice con fracasos escolares de muchos de esos jóvenes, que no logran interiorizar pautas educativas implementada con didácticas orientadas hacia un pensamiento único y homogéneo.

Sin embargo los hechos hablan por sí mismos, porque en las festividades lugareñas realizan bailes de larga duración con coreografías complejas, mientras van cantando, acompañando la percusión de sus cajas con coplas que crean en el transcurrir de las fiestas o cuando el contrapunto de recitadores y payadores muestran el fluir de sus emociones y pensamientos. Se podría decir que las coreografías didácticas, resultan menos pertinentes que las de la cultura andina, para motivar y desarrollar innovaciones en su campo simbólico.

Incide fuertemente en esta generación de innovaciones, el caudal de elementos preconcientes provenientes del imprinting sociocultural, entendiendo por tal al conjunto de teorías, supuestos, prejuicios, creencias, conformismos y resistencias que su pertenencia cultural les ha transmitido. El esfuerzo atencional que requiere la educación y la interpretación de las reglas simbólicas del trabajo formal exigen competencias que escasamente se practican en esos contextos, constituyendo una inequidad educativa (Pérez del Viso de Palou, 2008, e.p.)

En relación al tercer elemento que antecede a la creatividad, Csikszentmihalyi (op.cit: 22) señala que las innovaciones deben ser validadas por expertos de la

ciencia positiva, pero eso sucede cuando ya han pasado el proceso de verificación, lo que lleva a descartar numerosas creaciones en ciernes. Morín (op. cit.: 147) explicita que la ciencia «marcha al mismo tiempo sobre cuatro patas independientes e interdependientes: la racionalidad, el empirismo, la imaginación, la verificación», agregando luego que «Hay una complementariedad conflictiva entre la verificación y la imaginación», frase que ilustra «(...) la complejidad del reconocimiento de la creatividad».

Los jóvenes que en el imaginario social no pertenecen a los grupos que generan bienes materiales o simbólicos de alto valor, son incluidos a veces, «(...) como eternos deudores de una sociedad que les permite vivir en su seno, pero a la vez, son excluidos de las condiciones básicas inherentes a la dignidad humana, la de poder trabajar y producir (Pérez del Viso de Palou, et.al: 1997 (113 a 115). La distribución de los espacios sociales revela la naturalización de la percepción de extraños que se tenga de ellos, pero tal cual marcan Berger y Luckman (1993: 187) así como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social y se mantiene en la conciencia por procesos sociales, también puede transformarse si alguna estructura plausible promueve y sostiene el cambio.

Los nuevos contextos regionales exigen una reformulación de las organizaciones educativas. Tradicionalmente la ciencia ha estado a cargo de científicos cuya única obligación ha sido la producción de nuevos saberes. Sin embargo Ruiz Moreno (2005: 28-98) reflexiona que «En el modelo clásico, el juego entre la inclusión y la exclusión hace referencia a dos elementos principales «(...) la sujeción al paradigma de la simplicidad y a uno de sus efectos, a saber: la distinción entre legos y sabios» A partir de una proyección superadora de esta dicotomía, los actores educativos tienen que revisar sus rutinas de trabajo en pos de hacer factible que todos los alumnos tengan una enseñanza de calidad con suficientes medios de apoyo para que se efectivice el derecho a aprender, ya sea con fines laborales o para satisfacción de objetivos personales (Day:op.cit: 252-253). Por tal motivo es importante que el sistema educativo rinda cuentas a la sociedad sobre los valores que se han cultivado, los saberes que se han construido, las particulares que se han atendido y los logros sociales e individuales propios de un desarrollo a escala humana.

Marcela Zángaro (2007: 177) refiere que con la globalización se descartó el paradigma de gestión propuesto a partir de los principios de la Organización Científica del Trabajo (OCT), pero felizmente algunas nuevas propuestas organizacionales, aunque pocas, recuperan algo que antes se había descartado: la subjetividad. Esto abre paso a dimensiones poco calificadas en el ámbito educativo, pero cuyas consecuencias desafortunadas son motivo permanente de hechos de violencia en los noticieros televisivos. Los humanos son gregarios por naturaleza, pero está poco explorado qué es lo que hace que se agrupen con unos o con otros integrantes de un mismo contexto.

Articulando los avances de la neurociencia con la inteligencia social, Goleman (2006: 73) señala que «los sentimientos que pasan por un grupo pueden condicionar la manera en que todos los miembros de los grupos procesen la información y por

ende, las decisiones que toman». Esto indica que las emociones compartidas conducen a diferentes e impensados resultados, sin que los mismos actores puedan explicar cómo y por qué se compenetran para cambiar de humor, modificando su actuación. En la vida cotidiana se habla frecuentemente de ciertas miradas profundas, con las que la persona se siente compenetrada y estos «senderos sociales juegan un papel crucial en el reconocimiento del estado emocional del otro» (op. cit.:97). Aunque dejemos de hablar no podemos dejar de enviar señales, porque los sentimientos tienen la habilidad de filtrarse hacia el otro, precisamente por la condición humana gregaria. Percibir el estado emocional de otra persona no garantiza interacciones fructíferas y así como un niño puede jugar tranquilo cuando siente que cuenta con un adulto de confianza que lo protege, del mismo modo los jóvenes alumnos logran prestar atención al aprendizaje que se les propone, cuando perciben que su profesor vela por él y es un adecuado mediador para interpretar los contenidos, sin que tengan necesidad de destinar un quantum de su energía psíquica para no ser excluidos, descalificados o agredidos por los otros integrantes del grupo clase (op. cit. 257),

En una relación entre pares, una afrenta puede dirimirse con disculpas, pero cuando esto sucede de parte de quien detenta el poder como en el caso de un profesor, la descalificación silenciada obtura el fluir de la energía psíquica para el aprendizaje y el círculo vicioso se retroalimenta porque se ha eliminado la estructura que hacía plausible que los jóvenes desarrollaran su potencial innovativo, para un mejor desempeño educativo y social. El estado de flujo positivo es un estado interno y significa que el alumno está ocupado en una tarea de aprendizaje que le interesa, obtiene placer al hacerlo y motivación para persistir en ella. «Una pasión inicial puede ser la semilla de niveles elevados de realización» (Goleman 2007: 121-122), porque facilita el pensamiento y sostiene el estado de flujo, impulsando a aceptar desafíos en otras áreas.

Dicha realidad, es la que está orientando a algunas universidades a la implementación de tutores responsables de promover la empatía y desarrollar habilidades de comunicación y de confianza, a la vez que las competencias cognitivas. El aura de seguridad es crucial, porque una vez que el joven percibe a los otros o al docente ubicados a una distancia psicológica importante, cambia su consideración social hacia ellos y da lugar a una tergiversación de categorías cognitivas en las que la aprehensión se vuelve negativa y la antipatía en antagonismos (Goleman, op. cit. 425) incompatibles con el aprendizaje y con la creatividad..

Cuando se trata de dar forma a las decisiones y a las acciones, los sentimientos cuentan tanto o más que las ideas, a tal punto que éstas tienen menor valoración que las emociones. Es aquí, donde el pensamiento lateral salva de numerosos desaciertos y accidentes, porque la potencia de la intuición detiene o impulsa a actuar antes de disponer de tiempo para la reflexión. Un profesor dando clases está obligado a tomar decisiones en cada momento, las que incluso pueden ser erróneas, mas si ha logrado un clima áulico cálido, contenedor y dinámico, quienes allí interactúan se sienten igualmente cubiertos por una estructura

positiva de confianza que favorece el aprendizaje. Para Goleman (op.cit: 111), incluso el buen humor «(...) Favorece la capacidad de pensar con flexibilidad y con mayor complejidad haciendo que resulte más fácil encontrar soluciones a los problemas ya sean intelectuales o interpersonales. Una tarea que llama a pensar con amplitud y a asociar más libremente los conceptos, ayuda a establecer relaciones, habilidad mental importante para la creatividad y también para reconocer relaciones complejas y llegar a prever las consecuencias de las decisiones a tomar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las realidades sociales, económicas, laborales, políticas y educativas constituyen un llamado de atención para los educadores, porque las ofertas educativas formales y no formales son frecuentemente cuestionadas por grandes sectores de la comunidad, sea por las temáticas, las titulaciones, la escasa correspondencia con el mundo del trabajo, por los que quedan excluidos, los modos de enseñanza, las necesidades insatisfechas desde las instituciones, entre otras. Desde los espacios del sistema, una de las principales objeciones, es que los estudiantes son pasivos, desinteresados, memorísticos, carentes de pensamiento abstracto y de competencias intelectuales. Sin embargo, en las actividades extra áulicas despliegan actividades innovadoras. De todas maneras se trata de descalificaciones mutuas entre actores de la comunidad y actores de entidades educativas, situación que anticipa fracasos en las metas estatuidas, para lograr un desarrollo integral.

En esta búsqueda, el proyecto de investigación en ciernes, está orientado a indagar si el pensamiento divergente que favorece el desarrollo de las distintas culturas de origen del alumnado, se encuentra presente en sus diversas expresiones. Entre otras, mediante la motivación, la innovación o la creatividad. Los primeros datos revelan, que si bien son escasas las actividades áulicas que lo tienen asumido, también se encuentra interés por interiorizarse sobre cómo se pueden implementar estas estrategias en las distintas disciplinas. Con especial interés aparece la problemática en profesionales que cursan posgrados de docencia, porque ya una primera motivación está dada por las dificultades que encuentran en su desempeño docente y, la percepción de que puede haber más de una solución posible para las mismas, está reavivando, una dinámica emocional áulica que retroalimenta actitudes positivas hacia la creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. LUCKMANN, T. (1993) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. Colás Bravo, M. (1998) Investigaciones realizadas con metodología cualitativa En: Métodos de investigación en psicopedagogía. Buendía Eisman et. al.: Madrid: Mc Graw Hill

COOK, T y REICHARDT, C. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo. Madrid: Morata.

- COULON, A. (1998) Etnometodología. Madrid. Cátedra
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998) Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona, Paidós.
- DAY, C. (2005) Formar docentes. Cómo, cuando y en qué condiciones aprende el Profesorado. Madrid: Narcea
- DE BONO, E. (2007) El pensamiento lateral. Buenos Aires: Paidós Plural. 2004- Freiria Jorge Psicología de la creatividad. En Creatividad, Actitudes y Evaluación. Ed. Pérez Lindo. Bs.As. Biblos
- GOETZ y LE COMPTE (1998) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (2006) La inteligencia social. Buenos Aires: Planeta.
- GOLEMAN, D. (2000) La inteligencia emocional. Buenos Aires: Vergara
- GONZÁLEZ OLIVER, A. (2004) La creatividad y el descubrimiento científico. En: Creatividad, Actitudes y Educación. Ed: Pérez Lindo. Buenos Aires, Biblos.
- GUBER, R. (2005) La Etnografía. Buenos Aires: Norma
- GUGLIEMINO, M. E. (2004) Controversias acerca de la inclusión de lo diverso en la cultura escolar. En: Educar en la diversidad. Comps. Sartori M.L. y Castilla M. San Juan: Ed. F.F.H.A.
- LÓPEZ MELERO (2004) Inquietudes, interrogantes, preguntas de Argentina. En: Revista Alternativas LAE-Año IX- Nº34 pag. 17-26. San Luis. Ed. Fac. de Cs. Humanas- U.N.S.L.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JB (1991) Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículo. En: Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Angulo Rasco, Félix et al. Granada: Universidad de Granada.
- MAX NEEF, M (1993) Desarrollo a escala humana. Montevideo: Nordan-Redes
- MOREIRA, M (2008) Conceptos en la educación científica: ignorados y subestimados. En Revista Curriculum. Vol.21 pag. 5-26. Santa Cruz de Tenerife: Ed. Universidad de La Laguna.
- MORÍN, E (2007) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- MOSCOVICI, S (1999) Psicología Social II. Barcelona. Ed: Paidós.
- PÉREZ del VISO de PALOU, R. GUERCI, B., ARANZAMENDI M., VIGNALE D. (1997) De las diferencias y algo más. San Salvador de Jujuy: EDUNJU.

PÉREZ del VISO de PALOU, R (2008) Los creativos son especiales?. e.p.

PÉREZ LINDO, A (2004) Creatividad, actitudes y evaluación educativa. En: Creatividad, Actitudes y Educación. Ed. Pérez Lindo Bs. As. Biblos.

POZZO, J. I. (2007) Ni cambio, ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia. Madrid: OREALC- UNESCO/Universidad de Alcalá, e.p.

RUIZ MORENO, L. (2005) Modos de producción del conocimiento. Gestión del conocimiento. Buenos Aires: Norma

SCAGLIA, M.A. (2004) Creatividad, Psicoanálisis y Educación. En Creatividad, Actitudes y Educación. Ed. Pérez Lindo Buenos Aires: Biblos.

TAYLOR S. y BOGDAN R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós

TRÍAS de BES, F (2007) El libro negro del emprendedor. Barcelona: Sudamericana

TRILLO ALONSO y SANJURJO (2008) Didáctica para profesores de a pié. Rosario: Homo Sapiens.

VILAS MONTERO, M (2008) Lenguaje, poder y saber. En: Revista Currículum. Vol.21 Págs. 197-212. Santa Cruz de Tenerife: Ed. Universidad de La Laguna.

ZÁNGARO, M (2007) Viejos y nuevos paradigmas organizacionales y de gestión. La reaparición de la subjetividad?. En: Investigar para saber. Saber para escribir. Ibáñez E., Tagliabue R. y Zángano M. Bs. As.: TEMAS.