



Controversias y Concurrencias Latinoamericanas
ISSN: 2219-1631
revistacyc.alas@gmail.com
Asociación Latinoamericana de Sociología
Uruguay

El potencial creativo en la infancia: educación, cultura y comunicación desde el contexto de los museos y espacios culturales en Cuba

Ponce Delgado., Abel

El potencial creativo en la infancia: educación, cultura y comunicación desde el contexto de los museos y espacios culturales en Cuba

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 10, núm. 18, 2019

Asociación Latinoamericana de Sociología, Uruguay

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588662103012>

El potencial creativo en la infancia: educación, cultura y comunicación desde el contexto de los museos y espacios culturales en Cuba

The children's creative potential: education, culture and communication from the context of museums and cultural spaces in Cuba.

Abel Ponce Delgado.

Universidad Internacional de la Rioja., España

abel.ponce@unir.net

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588662103012>

Recepción: 18 Enero 2019

Aprobación: 21 Febrero 2019

RESUMEN:

El objetivo central de la investigación fue el de Evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan distintas instituciones culturales (no formales) en Cuba hacia el público infantil, de acuerdo a sus repercusiones tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del potencial creativo infantil. El procedimiento metodológico empleado se constituye a partir de la confluencia de una serie de técnicas y procedimientos específicos (entrevistas a gestores y facilitadores institucionales, trabajo de campo con los niños y entrevistas a sus padres). Como resultado se propone un esquema referencial, de orden teórico-metodológico, que sirva de base, para el diseño y puesta en práctica de proyectos pensados para el desarrollo y/o estímulo del potencial creativo en la infancia desde el museo como espacio informal de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Creatividad, Potencial creativo, aprendizaje informal, educación en museo, cultura, comunicación, infancia.

ABSTRACT:

The main objective of the research was to evaluate the impact of public and educational programs that project different cultural (non-formal) institutions in Cuba towards children, according to their repercussions both for learning and for the development of creative potential in children. The methodological procedure used for this is constituted by the confluence of a series of specific techniques and procedures (interviews with institutional managers and facilitators, field work with children and interviews with their parents). As a result, it is proposed a referential scheme, of a theoretical-methodological order, that serves as a basis for the design and implementation of projects designed for the development and / or stimulation of creative potential in childhood by the museum as an informal learning space.

KEYWORDS: Creativity, Creative potential, Informal learning, Learning in museums, family learning, Culture, communication, children's.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El investigador que hoy se aventure a estudiar temas relacionados con la creatividad deberá tener en cuenta la enorme complejidad que reviste la misma como objeto de estudio. Primero tendrá que hacer frente a las problemáticas que en el orden conceptual existen en este campo de estudio, donde la pregunta básica ¿Qué es la creatividad? Aún no tiene una respuesta convincente o que al menos nomine, en alguna medida, el campo de estudio que representa y la complejidad de los fenómenos sociales y culturales a los cuales pretende dar respuesta (Ponce, 2014).

Por otra parte, deberá entender sus particularidades como campo de estudio transdisciplinar, donde confluyen disciplinas tales como: psicología, sociología, epistemología, psicopedagogía, filosofía, historia, antropología y de forma más reciente la inteligencia artificial y las neurociencias, entre otras. Todo ello transmite una complejidad superior a este campo de estudios (Sternberg, 2006; Runco, 2007a; Runco, Hyeon y Jaeger, 2015; Harrington, 2018; Mas, Galán y Gómez, 2017).

Hablar de creatividad significa devolver la ciencia a sus inicios fundacionales: al hecho de pasar del acto de creación divina al acto de responsabilidad humana consigo misma. Se dice rápido, pero ello nos ha ocupado a lo largo de toda la historia (Runco, 2007b; Runco, Hyeon y Jaeger, 2015; Harrington, 2018).

Por otra parte, hemos venido aprendiendo de a poco la gran sensibilidad infantil para el aprendizaje y la necesidad de potenciar el desarrollo de ciertas capacidades desde las más tempranas edades si se quieren lograr resultados significativos. Pero situar esto en un contexto social como una de las preocupaciones y necesidades fundamentales es una idea relativamente reciente y aún problemática, pues perdura el arraigado concepto de la inocencia e ingenuidad infantil, lo cual pone serias trabas en debates de esta índole (Dziedziewicz y Karwowski, 2015).

Uno de los escenarios de mayor idoneidad para poner en juego una posible estrategia del desarrollo del potencial creativo en niños lo constituye, sin lugar a dudas, el escenario del museo. Los museos en el mundo cuentan hoy con un departamento educativo desde el cual se promueven actividades encaminadas al público infantil. Pero la desconexión existente hoy en día, entre los programas educativos escolares, los programas ofrecidos por los museos y las necesidades de los infantes, hace que la rentabilidad de este tipo de actividad con frecuencia deje mucho que desear. Gran parte de estos programas no trascienden la dimensión del ocio y el divertimento, sin provocar aprendizajes reales en los infantes (Ponce, 2014).

Es a partir de esta problemática y a favor de la misión educativa y socializadora de un museo, que intentaremos avanzar con el objetivo de desarrollar una estrategia metodológica para el desarrollo del potencial creativo en niños, desde el museo como escenario comunicativo.

Desde su dimensión metodológica, el presente estudio estructura la información a partir de un conjunto de categorías organizadas desde tres dominios que funcionan como registros o niveles que intervienen en el desarrollo de nuestro objeto de estudio: el nivel cultural (concepciones y prácticas, tanto culturales como académicas, que van a incidir en las formas de concebir y aplicar la creatividad por parte de los museos a la hora de estructurar su agenda educativa); el nivel institucional (análisis sobre la gestión y estrategia educativa del museo a la hora de socializar su patrimonio; así como las concepciones educativas que sobre la creatividad manejan); y el nivel de las prácticas (análisis de los distintos formatos que ponen en práctica las instituciones de museos para llevar a efecto su misión educativa y de comunicación del patrimonio, sobre todo valorando la dimensión de la creatividad).

Pero antes de entrar en materia nos parece necesario establecer nuestro punto de partida a nivel conceptual sobre el ámbito de la creatividad.

DESARROLLO PUNTO DE PARTIDA: DEBATE Y POSICIONAMIENTO CONCEPTUAL

Si bien la preocupación científica y la investigación sobre la creatividad son de carácter reciente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, su desarrollo como concepto es solidario con la evolución del pensamiento cultural de la humanidad. Aquí encontramos el primer punto de anclaje conceptual de la presente investigación: entender la creatividad como proceso o proyecto cultural, que se da o proyecta como proceso en y desde la cultura; como una condición de posibilidad de expresión simbólica de la cultura (Ponce, 2014, Runco, 2017).

Existen infinidad de conceptos y concepciones, más o menos logrados, sobre lo que es y cómo entender o estudiar la creatividad, lo cual trae consigo la ausencia -hoy por hoy- de un marco único de referencia para este ámbito de estudios. Es por ello que no asumimos un concepto único, sino más bien un eje conceptual que nos sirve de punto de partida y continuo elemento de diálogo y reflexión a lo largo de todo nuestro proyecto de investigación (Csikszentmihalyi, 1998, 2014; Runco, 2011, 2017).

No obstante, hablar de creatividad supone hacer referencia a una persona o grupo, que tiene un conjunto de características singulares a partir de las cuales y en determinadas condiciones, ejecuta un proceso crítico,

el cual lleva a la elaboración de un producto que resulta nuevo y valioso, en alguna medida, para su contexto micro o macrosocial (Ponce, 2014).

Dejamos entonces las cosas claras desde el comienzo: cuando hablamos de creatividad hablamos de un proceso complejo en el que están implicados: el sujeto creador y sus características singulares, adquiridas y aprendidas a lo largo de su historia de vida; la puesta en práctica de dichas características y habilidades en un proceso práctico concreto que siempre lleva a la elaboración de un producto. Todo ello enmarcado en un contexto particular que dota de sentido y singularidad al proceso (Ponce, 2014; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi y Wolfe, 2014).

1

Figura 1: Componentes del proceso creativo.



Fuente: Ponce, 2014

Ahora bien, la creatividad no se agota en el momento de elaboración del producto, sino que continúa viva como acto de comunicación y socialización. En este sentido, tendríamos que tener en cuenta las mediaciones de tipo cultural, social, históricas y económicas del escenario donde se da el proceso creativo, pues la creatividad no es en abstracto, ni enajenación de lo social, sino parte constitutiva y constituyente de su entramado.

Retomando nuestra idea inicial y desde el punto de vista conceptual, destacamos y entendemos la creatividad como proceso cultural, asumiendo la concepción del grupo como sujeto creativo.

De esta forma el acto creativo no se constituye a partir de recombinaciones aleatorias de nuevas ideas, sino de reconfiguraciones significativas de esas nuevas ideas. Se constituye como reflejo de una posibilidad de expresión de un complejo proceso histórico, donde el grupo entendido como espacio y como sujeto creador, deviene en intérprete del mismo (Ponce, 2014; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi y Wolfe, 2014; Runco, 2017).

Resumiendo, nuestro eje conceptual podemos decir que entendemos la creatividad como proceso o proyecto cultural de generación de ideas o espacios desde donde se resignifican y negocian los símbolos culturales, dando lugar a la emergencia de nuevos espacios de sentido. Todo ello se da en un complejo entramado de mediaciones histórico-sociales, donde el sujeto interviene desde sus vivencias y experiencias como intérprete y gestor del proceso (Ponce, 2014).

APUNTES METODOLÓGICOS.

Todo el desarrollo metodológico se puede consultar en la investigación de referencia y que fue defendida como tesis doctoral (Ponce, 2014). Por cuestiones de espacio aquí solo abordaremos los aspectos esenciales para la correcta comprensión del presente artículo.

En síntesis, nuestro sistema de análisis se estructura a partir de la confluencia de tres dominios fundamentales: El dominio Cultural, el institucional y el de las prácticas (ver tabla 1). Estos dominios, como constatamos en la investigación, influyen directamente en la naturaleza de las prácticas que se desarrollan en los museos referidas al desarrollo de la creatividad infantil. Analizamos las concepciones culturales y académicas que servían de base y referentes a estas actividades (dominio cultural); así como los procesos de gestión y estrategia institucional que se llevaban a cabo en los museos objeto de estudio a la hora de introducir concepciones sobre la creatividad dentro de su agenda educativa (dominio institucional).

2

Tabla 1. Dominios y categorías de análisis. Fuente: Ponce, 2014.

Tabla 1. Dominios y categorías de análisis. Fuente: Ponce, 2014.

Sistema de análisis para el desarrollo de la actividad educativa en museos, enfocada al estímulo del potencial creativo en niños.	
Dominios	Categorías
Cultural	Concepciones culturales sobre la creatividad
	Concepciones académicas sobre el ámbito de la creatividad
Institucional	Gestión y estrategia educativa del museo
	Concepciones educativas sobre la creatividad en el museo
	Referentes teóricos de base en la actividad educativa del museo
Prácticas	En el orden conceptual
	En el orden instrumental

Fuente: Ponce, 2014.

Las principales fuentes de información con las que se trabajó para analizar los dominios culturales e institucionales, provienen de las entrevistas a expertos y de documentos e informes de carácter institucional (Ponce, 2014).

Por su parte, el eje de las prácticas se centra ya en la agenda de programas públicos que ofrece el museo sobre sus públicos infantiles. En este último caso trabajamos el nivel empírico de las prácticas (talleres en los museos) con los niños y familiares y el nivel teórico-conceptual y metodológico con los gestores y facilitadores del museo. A continuación, pasamos a presentar y comentar los principales resultados obtenidos en este estudio a modo de relato reflexivo. La presente investigación se centra en el Museo de Bellas Artes de Cuba como estudio de caso.

Tabla 2. Procedimiento metodológico para el desarrollo del eje conceptual relacionado con las prácticas del museo. Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento	Técnicas a emplear	Sujetos con los que se trabaja
Trabajo empírico en los museos	Técnicas de exploración figurativa Entrevistas a padres Valoración de los expertos para las producciones infantiles Observación.	Niños asistentes a los talleres Padres Expertos en las temáticas tratadas en el taller.
Entrevistas a Gestores institucionales	Entrevistas	Gestores institucionales
Entrevistas a Facilitadores	Entrevista	Facilitadores
Entrevistas a expertos en educación en museos	Entrevista	Expertos

Fuente: Elaboración propia.

EL DOMINIO CULTURAL. CONCEPCIONES CULTURALES SOBRE LA CREATIVIDAD. POR EL CAMINO DE LA INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA REVOLUCIÓN CUBANA.

Destacamos dentro de este dominio cinco cuestiones fundamentales que van a influir directamente en los contenidos, el diseño y la metodología de trabajo de la agenda educativa del museo objeto de estudio en este caso.

Concepciones asociadas a la resolución de problemas en todos los órdenes del tejido socioeconómico del país. Todo ello mediado y motivado por la falta de recursos existentes, la migración de profesionales y las barreras e incomprensiones políticas.

Se visualiza una fuerte apuesta por lo social y el fomento de la creatividad como proyecto de participación. Esto se traduce en una fuerte apuesta por el asociacionismo¹;

los años 60, del pasado siglo en Cuba, reflejan una época de cambios, reivindicaciones, sueños e ilusiones; son años de inclusión y participación masiva de todos los cubanos en su proyecto de cambio y construcción de una nueva sociedad, por ello no es de extrañar que lejos de contribuir al colapso del proyecto, los factores de tensión a los que era sometida la isla desde el exterior por aquella época, se convirtieran en motores impulsores, en fuentes de motivación para el desarrollo de procesos creativos a nivel social y tecnológico (CIEM, 2003).

De esta forma surgen los “Comités de piezas”, conformados por un conjunto de obreros con experiencias prácticas y escasa formación, para concebir o crear las piezas de repuesto necesarias para que las tecnologías existentes no pararan de funcionar y así mantener viva la producción y la economía nacional. En su momento estos comités llegaron a asesorar en la toma de decisiones a las instancias de la administración pública y su actividad se extendió a todas las ramas de la actividad económica y la vida cotidiana del país (CITMA, 2004).

En el año 1963 y como resultado directo de la exposición sobre “el trabajo creador” se constituye la “Comisión organizadora del movimiento de innovadores e inventores.” Esta organización logra nuclear el trabajo que hasta ese momento se venía realizando y al año siguiente (1965) se celebra la primera convención nacional de inventores e innovadores. Uno de sus objetivos centrales fue el de organizar en una asociación nacional al conjunto de innovadores (CITMA, 2004).

De esta forma, en 1976 se constituye la ANIR (Asociación Nacional de Innovadores y Racionalizadores). A partir de aquí se conforma un tejido nacional que unifica en el trabajo colaborativo a las diversas organizaciones de innovación y creatividad que van surgiendo en el país: El Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, las Brigadas Técnico-juveniles, la oficina nacional de información, invención técnica y marcas y los institutos de investigaciones (CIEM, 2003). De igual forma y desde lo sociocultural se fomentan procesos de innovación y creatividad. En este sentido destacan la Asociación Hermanos Sainz para promover la creatividad en los jóvenes; y proyectos de tipo institucional como el Instituto Superior de Arte y las escuelas de Instructores de Arte. Estos últimos no son solo proyectos formativos al estilo clásico, sino que se convierten en espacios donde confluyen a su vez varios proyectos que conectan directamente con la sociedad y promueven iniciativas de desarrollo local a partir del arte y la cultura (Ponce 2014).

Capacitación continua de los recursos humanos. Este factor está en estrecha relación con lo anterior. Hablamos del estímulo para la creación de grupos y asociaciones que se caracterizan por desarrollar el trabajo en equipo como herramienta y estrategia idónea para el hacer creativo. Se fomenta la participación de los creadores en redes de trabajo internacional para seguir avanzando en el desarrollo de su potencial. Este proceso de capacitación se da desde lo formal (institucional) y lo informal (iniciativa emprendedora). Se trata de la creatividad como proyecto educativo e instrumento de cambio que va desde lo social, pero que también es una estrategia de crecimiento individual y local (Ponce 2014).

CREATIVIDAD ASOCIADA A LOS PROCESOS DE BÚSQUEDA Y DEFENSA DE LA IDENTIDAD.

Mirada crítica y comprometida con el crecimiento económico, bienestar y justicia social; siempre en defensa de la igualdad, la equidad y la participación ciudadana.

Este punto está en estrecha relación con ese proceso de crecimiento y superación donde lo individual y lo social se hacen uno y que vimos en el punto anterior. Hablamos no solo de los procesos de innovación tecnológica, como relatamos en el primer punto, sino del arte y la cultura como escenario donde se gesta ese proceso creativo y cultural. Como ya señalamos anteriormente, desde esta dimensión de la identidad cultural, destaca también el asociacionismo. Sobresale el papel relevante de la Asociación Hermanos Sainz, que agrupa a los jóvenes escritores, artistas, intelectuales y promotores de todo el país desde 1986. La componen escritores, artistas y técnicos de la cultura, instructores, promotores culturales. A la misma se integra el Movimiento de la Nueva Trova, con el propósito de estimular la creación artística y literaria. Otra institución destacada en este ámbito es el Museo Nacional de Bellas Artes. Allí se conservan y se exponen el conjunto de obras que componen el panorama del arte plástico y visual cubano.

En el ámbito institucional también destaca la Academia de Bellas Artes de San Alejandro, institución más antigua de su tipo en Hispanoamérica (1818). No solo hablamos de artistas influyentes de la llamada primera vanguardia como Víctor Manuel o Carlos Enrique, sino de artistas más contemporáneos como Amelia Peláez, René Portocarrero, Víctor Mariano, Fidelio Ponce, entre otros. Autores todos ellos preocupados, desde distintos ámbitos y tendencias, por el tema de la identidad.

Aparecen, con posterioridad, artistas como Raúl Martínez o Servando Cabrera, que dan una visión más intencional y comprometida de aquel momento, pero desde las propias contradicciones y nuevos valores que se gestaban.

En los 70 y principio de los 80 comienzan su impacto en la vida pública artistas también egresados de esta academia como Zaida del Río, Nelson Domínguez, Flora Fong, Chopo, Fabelo, Pedro Pablo Oliva, entre otros. Es la generación que se beneficia del proceso formativo que se venía instaurando en el país, un producto directo del esfuerzo de generaciones anteriores enmarcadas en las escuelas de arte promovidas por la naciente revolución cubana. Artistas que disfrutaron de ese momento de idilio y democratización del arte en la Cuba de la época y que posteriormente se multiplica en proyectos diversos. Esto va a influir notablemente en futuros desarrollos, tanto en este campo como en otros y sobre todo en los mecanismos asociados a la creatividad.

En 1976 abre sus puertas el ISA (Instituto Superior de Arte) que comienza a aportar nuevas generaciones de graduados en los 80 con otra visión de la realidad y con formaciones más diversas de carácter internacional.

Hacia finales de los 90 y con la llegada del siglo XXI comienzan a entrar en escena grupos de artistas con proyectos educativos. Forman parte del currículo del ISA, pero están animados por iniciativas personales de profesores artistas que van más allá del aula con su proyecto educativo. Uno de los casos más relevantes fue el proyecto orquestado por el grupo DUPP (Desde Una Pragmática Pedagógica), dirigido por René Francisco. Este proyecto tenía como objetivo insertar el arte y el artista en la sociedad; el arte como instrumento para el cambio (Ponce, 2014).

En este escenario otro proyecto importante a destacar fue el del Grupo DIP (Departamento de Intervención Pública), liderado por Roulan Torres, que provenía del grupo DUPP y que de alguna manera le da continuidad al trabajo realizado por éste (Ponce, 2014).

Ya en los últimos años el proyecto de mayor relevancia fue la Cátedra de Arte y Conducta, dirigida por la artista Tania Bruguera. Este proyecto rescata la línea de trabajo más sociológica y antropológica que realizaron los proyectos anteriores y que se venía perdiendo debido a la irrupción desproporcional del mercado del arte en la arena nacional, lo cual marcó determinadas exigencias que dejaba fuera esta línea de trabajo (Ponce, 2014).

Esta labor es un ejemplo de cómo la creatividad puede darse en un sector y expandirse más allá del mismo. Los estudios originarios de estos grupos repercutieron posteriormente en el desarrollo de otros perfiles profesionales, como el caso de los egresados de sociología, psicología y comunicación, quienes en relación con los estudiantes de arte (Plástica, Cine, Artes Escénicas, etc.) comenzaron a preocuparse por temas tales como comunicación y cultura, los estudios de la ciudad y espacios de apropiación pública; la sociología de la cultura, los actos de producción simbólica vistos desde el paradigma de la psicología cultural, etc. (Ponce, 2014).

Lo más significativo es que de todo ello también se beneficiaba la población en general, pues todas las acciones y procesos se hacían con personas y con un muy alto nivel de compromiso para con ellas y sus realidades.

EXPERIENCIAS INFORMALES DE APRENDIZAJES CREATIVOS Y SU INFLUENCIA EN LAS CONCEPCIONES CULTURALES SOBRE LA CREATIVIDAD

Dentro del complejo entramado de dominios culturales que venimos presentando y que influyen dentro de las concepciones que sobre la creatividad se tienen en el contexto de referencia, está la dimensión institucional (Ponce, 2014). Pero en este artículo nos vamos a detener más en las de carácter informal, por su relevancia en términos de contracultura y también por ser herederas de lo mejor que se ha producido desde los espacios institucionales.

Destacamos entonces una serie de iniciativas, que, si bien tienen carácter informal y han sido promocionadas de manera individual y grupal, tienen un vínculo institucional. Estas iniciativas no sobresalen por su nivel de integración institucional, esto solo lo subrayamos como hecho particular que tipifica este tipo de acciones en Cuba, sino por el nivel de impacto y alcance social que, en términos del desarrollo del potencial creativo en niños, han tenido en los últimos años (Ponce, 2014). Entre estos proyectos se encuentran: el programa educativo de la Oficina del Historiador de la Habana y los Talleres de Arte Dramático².

De todas ellas, quizás la más conocida a nivel internacional es el programa social-comunitario de carácter educativo que lleva a cabo la Oficina del Historiador, creada en 1938 y retomada en 1964 por el proyecto revolucionario para la conservación y salvaguarda del patrimonio de la Habana Vieja. En 1982 es declarada por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad. En la actualidad esta organización engloba a unos 12 museos, 13 casas museos, 8 salas o salones expositivos permanentes y transitorios, 13 centros culturales y un parque infantil.

El proyecto sociocultural de la Oficina del Historiador, desplegado por el conjunto de instituciones anteriormente mencionadas, responde fundamentalmente a dos grupos sociales: la tercera edad y los niños. Para este último grupo, objeto de nuestra tesis, destaca el proyecto de las aulas museos.

Este es quizás uno de los mejores ejemplos de cómo la contingencia también influye en alguna medida en la aparición de actos creativos. El proyecto insignia de esta organización para el trabajo con los niños nace de un hecho fortuito. En los 90 hay una gran ofensiva para el rescate del centro histórico de la capital; las obras son continuas y se prolongan en el tiempo. Uno de los escenarios de rescate fue la plaza vieja y sus edificios circundantes, debido a su alto valor histórico y patrimonial.

En aquel enclave había una pequeña escuela primaria que se vio, de repente, envuelta en aquel delirio de ruidos y demás inconvenientes anexos a las obras que hacía prácticamente imposible continuar dando clases. Es entonces cuando se propone que una parte de aquella escuela recibiera clases en locales habilitados para estos fines en la casa museo Simón Bolívar y la Armería. El azar convertía a la sazón a niños y trabajadores del museo en protagonistas directos de una experiencia única, pues no es lo mismo trabajar con niños durante un tiempo determinado en formato taller que convivir con ellos durante ocho horas al día durante toda la semana lectiva e inmersos en el proceso docente educativo.

Como consecuencia de ello comenzó a darse un proceso tan complejo como interesante, pues los resultados docente-educativos de estos niños fueron creciendo exponencialmente. Cada día en el museo era un ir y venir, una aventura del saber a través de sus colecciones y sus historias. Esta experiencia tuvo tanto éxito que fue ampliándose a varias escuelas de la comunidad. Hoy en día permanece; los estudiantes pasan un cuatrimestre entero en las salas de algún museo e insertando en su proceso docente educativo, todo el potencial cultural que este le puede proporcionar.

Como veremos más adelante, la creatividad requiere de tiempo, de trabajar multiplicidad de factores y del establecimiento de una comunidad educativa de aprendizajes y esto solo lo tienen este tipo de iniciativas o aquellas que trabajan por proyectos (Ponce, 2014).

En esta última línea de experiencias focalizadas en el desarrollo del potencial creativo en niños, de cara a una actividad concreta, vamos a destacar el proyecto de Artes escénicas de la Profesora Elsa Gutiérrez y el artístico musical de la “Colmenita”. Ambas experiencias se estructuran como verdaderas compañías artísticas infantiles, y constituyen la base formativa de futuros artistas creadores, o bien, motor impulsor para el desarrollo de sensibilidades importantes que permiten el ulterior desarrollo de la persona en otros campos profesionales o de la vida cotidiana.

Elsa Gutiérrez es una de las fundadoras de la División de programación infantil del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT). Estuvo trabajando unos 32 años para este organismo y desde entonces y hasta la actualidad despliega un conjunto de talleres infantiles encaminados a desarrollar habilidades y capacidades en los niños en lo referido a las artes escénicas. De sus talleres egresan buena parte de los niños que se emplean hoy en día tanto en la TV como en el cine cubano. No pocos terminan siendo artistas consagrados una vez adultos.

En la entrevista que mantuvimos con Elsa³ nos da algunas claves sobre el trabajo con niños en espacios creativos

“...hay que tener la capacidad de escucharlos, pues a los niños se les escucha poco. Si oyes a los niños te das cuenta de muchas cosas, porque tienen su propia intuición, solo hay que enseñarles cómo usarla.”

“... el arte no es como las matemáticas o la historia, no se aprende, se siente. Y luego, a partir de ese sentimiento te expresas y esto lo haces a cualquier edad. Sin lugar a dudas hay una técnica que tienes que aprender, pero esta solo es posible desarrollarla a partir de esa sensibilidad y los niños tienen mucho de ello. Por ello uno de los objetivos de mi taller es provocar esa sensibilidad en los niños, para que no se pierda, para que puedan guardarla lo más posible y así puedan desarrollarla en los distintos momentos de su vida.”

La escucha, la participación, el trabajo con la sensibilidad, la motivación, el considerar todo acto de aprendizaje como algo secundario al desarrollo y potenciación de dicha sensibilidad y motivación. Es la formación de habilidades y capacidades sobre el tema, pero asociadas siempre al desarrollo de la persona y su relación con el entorno. (Csikszentmihalyi, 2014 c; Dziedziewicz & Karwowski, M., 2015; Harrington, 2018).

Gutiérrez apunta otro elemento importante a tener en cuenta en el trabajo con niños y es el referido a los objetivos, metas y expectativas con respecto al alcance e impacto de estos talleres:

“Entre las intenciones centrales del taller está la apreciación. No todos serán artistas, pero sí podrán ser un mejor público. Por ello trabajo la familiarización con todas las manifestaciones del arte y la cultura desde la apreciación cultural...que vayan al cine, al teatro, que escuchen música, etc.”

Algo similar pasa en los talleres infantiles en museos que iremos viendo más adelante y es la sobrevaloración de algunos de acuerdo a los objetivos que se proponen y las metas que se trazan.

“Cuando llegan... (los niños) no sienten esa vocación por esto, vienen más por los padres, pero en la medida que participan lo encuentran divertido y se van implicando poco a poco. No desarrollan mucho talento en términos artísticos, pero los padres se me acercan y me dicen que los niños desde que vienen son otros, que hablan y se expresan mucho mejor, que se comunican, que han adquirido vocabulario y tan solo por eso sigo con ellos.”

El manejo de las expectativas familiares o de las instituciones escolares siempre es algo muy importante.

“Muchos traen a los niños por la TV, para ver si pueden ser artistas, los traen los padres y los sueños de los padres o profesores. Unos tienen talento, otros no, pero siempre salen con la capacidad de apreciación.”

Referencia obligada se hace al rol del facilitador o creador de este tipo de actividades y el necesario despliegue creativo que debe desarrollar.

“Nunca doy un taller igual a otro, porque los niños siempre son diferentes, aunque muchos se mantienen y repiten, son siempre nuevas sus expectativas, demandas y necesidades formativas, a pesar de tener la misma edad.”

La participación de los niños en la conformación del producto creativo, así como el trabajo colaborativo en grupo, es fundamental en este tipo de espacio.

“Hago cosas que ellos me propongan, que no sean demasiado adultas, ni simbólicas, cosas que me den oportunidad de montar contenidos que estén a su alcance y de acuerdo al tipo de público (Infantil) al cual se dirigen. Cambiamos constantemente la selección de lo que hacemos para evitar repeticiones y poder favorecer el proceso creativo.”

Destaca también la experiencia del fluir, tanto para ella como creadora como para el espacio que ha creado.

“Esto ya está aceitado, no me cuesta ningún trabajo. Funciona así de forma casi natural y ello me da mucho más tiempo y posibilidades de ser mucho más creativa.”

EL DOMINIO CULTURAL. CONCEPCIONES ACADÉMICAS. LOS ESTUDIOS SOBRE CREATIVIDAD EN CUBA.

Sin lugar a dudas, los espacios sociales que más impulsaron los estudios sobre el tema de la creatividad fueron el desarrollo de la ciencia y la técnica, del arte y la cultura y de la educación. Al primero, es decir, al universo de la innovación, hemos dedicado algunas líneas al inicio de este capítulo. Al segundo, el contexto del arte y la cultura, también nos hemos referido con anterioridad, tanto al espacio institucional como a aquellas iniciativas informales, pero con algún carácter institucional, sobre todo analizando su alcance y significación social.

Los dos espacios anteriores nos hablan de prácticas concretas de mucho valor, pero la reflexión teórica, los estudios y las investigaciones en creatividad se van a dar fundamentalmente en el sector educativo. No

es de extrañar que uno de los pilares del proyecto de la revolución cubana, la educación, sea uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de los estudios en creatividad. También, como observamos en capítulos anteriores, el contexto educativo ha sido significativamente, el espacio privilegiado para el estudio de la creatividad a nivel internacional.

Mayoritariamente, los grandes autores del tema de la creatividad son docentes universitarios, es decir, que provienen del ámbito académico-educativo. Esto se debe sobre todo a ese rol privilegiado que cumple la universidad y sus centros de investigación, que es el de investigar y asesorar en el proceso de toma de decisiones sobre aspectos fundamentales para el desarrollo socioeconómico de un país.

No es de extrañar entonces que para el caso cubano, la investigación en creatividad se diera fundamentalmente en contextos educativos o tratara temas relacionados a la educación, en su concepción más general.

Si bien los estudios sobre la creatividad en Cuba se reconocen a partir de los años 70, no será hasta la década de los 80 y los 90 cuando se visualiza una mayor representatividad de los mismos. En el cuadro siguiente mostramos las principales líneas de investigación y las instituciones que las sostenían (Mitjan, 1999).

4

Tabla 3. Líneas de investigación e instituciones de referencia en Cuba en relación con los estudios en creatividad.

Líneas de trabajo	Instituciones
Cuestiones teóricas y metodológicas	Universidad de la Habana
Desarrollo de la creatividad en el proceso educativo.	Universidad de La Habana. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología
Desarrollo de la Creatividad de los maestros.	Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación. Universidad de La Habana. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
Creatividad organizacional.	Universidad de La Habana
Creatividad en la innovación y/o productos tecnológicos.	Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología.
Enseñanza desde la resolución de problemas.	Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
Liderazgo creativo.	Universidad de La Habana.
Creatividad y género.	Universidad de La Habana.
Creatividad y talento.	Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Universidad de La Habana. Universidad de Oriente.
Creatividad técnica.	Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
Creatividad artística..	Instituto Superior de Arte. Ministerio de Educación

Fuente: Ponce, 2014.

Todas estas líneas de investigación comenzaron a dar sus frutos y a partir de finales de los 80, y en los 90 comenzó la labor de enseñanza sobre los temas relacionados con la creatividad. Existieron diversos cursos en las licenciaturas de Psicología y Educación, y en acciones de posgrado, ya fuera como módulos en algunas maestrías o cursos independientes. A su vez la presencia de trabajos en congresos internacionales fue

creciendo hasta hacerse visibles en casi todos los existentes, probando así el valor de este objeto de estudio para la vida social del país.

Se llegó a constituir una asociación con base en la Academia de Ciencias de Cuba y tuvo importantes apoyos en sociedades profesionales como la de Psicólogos y la de Pedagogos.

Una de las características fundamentales de la investigación en creatividad en Cuba, quizás su sello más distintivo, fue la formación de comunidades científicas. Profesionales de diversas disciplinas confluían para trabajar sobre temas específicos, llegando a tener producciones significativas que se continúan aplicando hoy a nivel nacional y regional. De esta forma se destacaron los grupos que investigaron la creatividad y su relación con la educación y los contextos o entornos educativos (PRICREA del CIPS; el grupo ARGOS del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”). Otro grupo significativo fue el grupo BETA de la Academia de Ciencias, enfocado a temas relacionados con el producto creativo en la rama de las ingenierías técnicas.

Algunos de los problemas existentes a nivel internacional para la investigación en este campo de estudios también se reflejaban a nivel nacional (Mitjan, 1999; Runco, 2017; Zhang, Zhang & Zhao, 2015; Sternberg, & Kaufman, 2018):

1. Ausencia de una concepción teórica clara y actualizada en relación a la creatividad y a la complejidad de la configuración de elementos que la hacen posible.
2. Utilización de estrategias fragmentadas, parciales, simples, que no se corresponden con el carácter complejo y plurideterminado de la creatividad.
3. Insuficiente trabajo conjunto e interdisciplinar
4. Poca preocupación por la evaluación de las estrategias de intervención empleadas.

En la segunda mitad de los 90, y sobre todo a partir del año 2000, los estudios e investigaciones sobre este tema en Cuba comienzan a declinar considerablemente. Aquellos primeros estudiosos no lograron establecer una continuidad formativa en este perfil, quedando muy reducida su producción científica en los últimos años. Una vez más la migración de profesionales hizo lo suyo: buena parte de estos investigadores emigraron al extranjero, continuando su actividad científica, pero ya no en territorio nacional.

En la actualidad solo se identifican tres núcleos significativos de investigación en creatividad: el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología (CIPS), el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”(ISPEJV) y el Centro de Referencia para la Educación de avanzada (CREA), del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (CUJAE)

El grupo del CIPS continúa perfeccionando el método PRYCREA (Desarrollo de la persona reflexiva y creativa) “programa concebido para la transformación social a través de un proceso integral reflexivo-creativo orientado a las necesidades del desarrollo educativo, cultural y científico-técnico de nuestro tiempo, en los ámbitos grupal, comunitario, institucional y social.” (Gonzales, entrevista concedida por la autora en Ponce, 2014).

América Gonzales, investigadora del CIPS, una de las pioneras en los estudios en creatividad y fundadora del proyecto PRYCREA, comienza sus estudios con innovadores, como sujetos del proceso creativo.

“Comienzo estudiando a los innovadores, su personalidad, sus motivaciones, las mediaciones que favorecen esa motivación y comienzo a ver características de la actividad creadora en ellos que son comunes a todos con independencia de su nivel: ingenieros, técnicos, obreros”

“Pronto los resultados de investigación van dando como resultado fundamental esa persistencia y versatilidad siempre presentes en los creadores. Sujetos solitarios pero dialogantes. Y en todo ello mi pregunta siempre fue: ¿Cómo mantienen esta persistencia, esa motivación? Todo ello, muchas veces, sin tener logros o reconocimientos”.

Este es el punto de partida inicial para la autora y uno de los elementos centrales que va a caracterizar la investigación en creatividad en Cuba: los estudios motivacionales y de la personalidad del creador, pero siempre vistos desde el proceso y en prácticas concretas. No solo con el objetivo de entender el fenómeno

psicológico estudiado, sino con la meta de influir en el mismo, de acuerdo al contexto, para proyectar mayor eficiencia tanto en las soluciones creativas como en la indagación de nuevos problemas.

Esto trajo consigo todo un proceso de reflexión en la autora y como consecuencia del mismo se aventura al estudio con los niños, pues si este proceso se puede trabajar en adultos con dichos resultados, es coherente pensar que si trabajamos con los niños podemos incidir mucho más en el desarrollo de ese potencial creativo (Long, 2014; Csikszentmihalyi, 2014b).

Los estudios se van a centrar fundamentalmente en las formas de aprendizajes creativos, sobre todo en lo que vendría a ser posteriormente la base fundamental del proyecto PRYCREA: La comunidad de la indagación, procedimiento proveniente del método “Filosofía para niños”, de Matthew Lipman.

La preocupación por los aprendizajes infantiles, y a partir de ello el desarrollo de la capacidad en los niños para llevar a efecto procesos de cuestionamiento y reflexión crítica, se va a constituir en piedra angular de los estudios e intervenciones en creatividad infantil en Cuba.

En la actualidad esta investigadora continúa trabajando el proyecto PRYCREA, pero estableciendo un diálogo con el paradigma de la complejidad. A partir de las investigaciones de América Gonzales se va a crear en el CIPS el grupo “Creatividad para la transformación social”, que amplía el trabajo de este proyecto más allá del espacio escolar, desde el ámbito comunitario. También han trabajado el diálogo intergeneracional en varios contextos, pero sobre todo en el comunitario.

Otra de las líneas de investigación de mayor relevancia e impacto de este grupo es la participación orientada a la promoción de los procesos de transformación locales, sobre todo con jóvenes y escolares en contextos informales como institucionales.

Por su parte, el Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (CUJAE) se dedica en lo fundamental a la relación entre las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y creatividad; sobre todo en el ámbito de la educación superior, aunque también desarrollan una línea de trabajo con el sector empresarial.

En sentido general, los estudios sobre creatividad en Cuba, y particularmente los orientados al universo infantil, son bien recibidos tanto en la comunidad de investigadores como por aquellos grupos a los cuales van orientados. Pero el principal problema sigue siendo la escasa valoración que reciben por parte de aquellos encargados de tomar decisiones claves, de diseñar y llevar a efectos políticas (Públicas, Ciencia o Cultura). Esto se da en todos los ámbitos y países en los que hemos estado y se hace referencia a ello en diversos congresos internacionales. Quizás sea la gran asignatura pendiente: Establecer un diálogo con los decisores de políticas públicas para que tanto trabajo y resultados de investigaciones no se dejen de lado a la hora de tomar decisiones importantes.

ESTUDIO DE CASO: EL MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES (MNBA). PROCESOS DE GESTIÓN Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS.

Dentro del panorama nacional de los museos en Cuba, sin lugar a dudas el Museo Nacional de Bellas Artes, constituye un referente significativo para la actividad museística. Pero si hablamos de la puesta en práctica de actividades educativas encaminadas al desarrollo del potencial creativo en niños, su importancia es aún mayor.

El MNBA muestra la evolución histórica de la plástica cubana y notables colecciones de arte antiguo, europeo, americano y asiático en una muestra permanente, reservando a su vez espacios para exposiciones transitorias de carácter temático. Consta de dos edificios de los cuales en uno se expone el arte universal y el otro se reserva para el arte cubano.

El taller que nos ocupa⁴ tuvo sus inicios en el año 1966 y se ha mantenido de forma ininterrumpida hasta la fecha. Este taller ha tenido como objetivo central que los niños aprendan a conocer su patrimonio. Se habla de patrimonio en términos generales, pues en su etapa inicial el taller recorría varios lugares fuera de los ámbitos

del museo para abarcar temas como la arquitectura y la historia, aunque siempre dio prioridad a la colección y temáticas propias del museo.

En 1989 estos talleres dan un nuevo giro con la entrada de la actual jefa del departamento educativo del museo y coordinadora principal del taller, Elsa Gutiérrez⁵, quien tuvo que readecuar el taller en función de las nuevas condiciones derivadas de limitaciones materiales a las que se enfrentó el mismo con el objeto de que no se perdiera. Hoy estos talleres continúan llevándose a cabo, pero solo en los marcos del museo y utilizando para ello la vasta colección del mismo, el cual agrupa lo más significativo de las artes plásticas cubanas y las de carácter universal existentes en Cuba⁶.

Estos talleres se efectúan tres veces al año: un taller que coincide casi con la apertura del curso escolar, otro sobre el mes de abril y luego un tercero de verano. Los dos primeros tienen una frecuencia semanal, solo los sábados, para no entorpecer el proceso educativo de los niños y se extienden aproximadamente sobre las diez sesiones de trabajo. Por su parte, el taller de verano es intensivo durante una semana.

Como mencionáramos con anterioridad, acompañamos la actividad de este taller durante un año, durante el cual pudimos observar la realización de los tres talleres. Comenzaremos nuestro análisis destacando algunos elementos que nos parecen positivos al evaluar la dinámica propia del taller a partir de la observación del mismo.

CONCEPCIONES EDUCATIVAS DESDE LA PRÁCTICA. DEL ORDEN CONCEPTUAL AL DISEÑO INSTRUMENTAL. EL ESCENARIO DEL TALLER COMO PROCESO

Primero, cabe destacar que cada uno de estos talleres constituye una unidad en sí misma, diferente al resto, lo que garantiza miradas y fórmulas diversas de acercarse al patrimonio desde la creatividad. También ello influye en un proceso de fidelización al taller por parte de los niños. En este sentido casi el 50% de la matrícula del taller son niños que vuelven al mismo, pues siempre hay un tema nuevo que trabajar. Estos talleres se organizan por grupos de edades atendiendo al desarrollo psicológico y psicográfico del niño. Los niños entran al taller con 6 años y van formando grupos hasta los 15 años. Alrededor del 50% de los niños pasan al menos 2 ediciones del taller, quedando un grupo significativo que transita desde los 6 hasta los 15 años de edad, lo cual habla de un efecto motivacional importante, sobre el cual volveremos más adelante.

Los talleres de larga duración (invierno y primavera) son de temática general para todos los grupos, como el caso de los que observamos, uno referido al tema del paisaje y el otro al tema de los juegos infantiles. Por ser intensivo y corto, la elección del tema del taller de verano se deja a la iniciativa de los facilitadores.

En general, los talleres presentan la estructura siguiente, muy parecida a la seguida por dos de las más conocidas perspectivas prácticas en el ámbito de la creatividad: los problem solving (Kaufman, 1995, Hargrove & Nietfeld, 2015; Weisberg, 2018;) y los problem finding (Reiter, 2011, Beaty, Nusbaum & Silvia, 2014; Weisberg, 2018)

1. Están compuestos de 15 a 20 niños por grupo (el taller en su conjunto puede tener de 120 a 150 niños en cada edición).
2. Comienza su dinámica con un tema que presenta el facilitador de forma dialogada con los niños, buscando vías para comunicarse con ellos y persiguiendo el objetivo de establecer algún tipo de conexión con las vivencias y experiencias del niño.
3. Luego, en dependencia del taller, pasan al aprendizaje del procedimiento a emplear, o bien directamente a la sala a observar las piezas a partir de las cuales se pretende trabajar.
4. Posteriormente viene una etapa orientativa y de clarificación de la idea, en donde el facilitador vuelve a dialogar con el niño a partir de lo presentado a nivel del procedimiento o las piezas vistas en el recorrido anterior.

5. Viene entonces la etapa creativa propiamente dicha, donde el niño ejecuta la tarea orientada según su propia visión del asunto, contando siempre con la orientación del facilitador.
6. El taller termina con una selección de los mejores trabajos por niño (todos los participantes deben estar representados) para hacer la exposición conjunta que muestra el museo al público visitante como resultado del mismo.

En los primeros momentos del taller transcurre el proceso de la formulación de la idea a trabajar. Es una etapa bastante orientativa por parte de los facilitadores, quienes siempre dejan lugar a los niños para que generen sus propias ideas. Un punto significativo en este proceso, que pudimos constatar posteriormente, nos lo cuenta Elba en su entrevista, a saber, su énfasis en la necesidad de desmontar ciertos estereotipos infantiles que los niños traen consigo producto de sus dinámicas cotidianas y que poco tienen que ver con su propia realidad cultural.

Se hace mención, por ejemplo, el dibujar la casita con la chimenea y la cerquita de madera con sus florecitas. Esta imagen es inexistente en el entorno urbano cubano, pero se deriva de los libros infantiles y de la propia escuela. Esta es una de las cosas que se trabajan en los primeros momentos del taller para que fluya la idea creativa en sí misma y no a partir de estereotipos de esta naturaleza, producto directo de la cultura de masas.

En ocasiones la orientación es, tal vez, un poco excesiva, pues los facilitadores buscan más la buena ejecución de la tarea, llegando a influir demasiado en la elección de la idea a trabajar por parte del niño. Este es uno de los temas que quizás se debería analizar más con los facilitadores (Ponce, 2014).

También la influencia es significativa en el momento de la solución de la idea. Aunque siempre se mantiene un diálogo con el niño, este termina haciendo más lo que aprueba el facilitador que lo que realmente quiere trabajar.

La estrecha relación existente entre las representaciones que sobre el tema de la creatividad y el talento tienen los facilitadores, en ocasiones confunde sus prácticas. De hecho, se observa cómo el centro de su preocupación es la ejecución de la técnica y no tanto la solución creativa de la idea. Frases del tipo: “este niño es muy creativo”, “solo hay que ver lo bien que dibuja”, apuntan no solo a este tipo de intención, sino a cierta confusión conceptual entre ambos procesos.

Los niños intercambian ideas en ambos momentos (formulación y solución de la idea); por otro lado, lo que a nivel del facilitador es un problema, a nivel de los niños es una ventaja, pues el niño con mayor entrenamiento del grupo suele influir sobre el resto, haciendo que los menos aventajados o con menos experiencia puedan desarrollar su potencial, mediante el proceso de interacción que desarrollan.

Por otra parte, los niños demandan mucho la atención del facilitador. Se busca la aprobación de la mirada adulta y un grupo de ellos, nunca conformes, siempre preguntan y quieren saber un poco más. A decir de los facilitadores, estos son los que mayor trayectoria tienen en los talleres, los más inquietos y los que más avanzan tanto a nivel de la técnica como a nivel de las ideas nuevas⁷.

De hecho, este grupo de niños, inquietos, talentosos, que repiten de taller en taller y que quieren quedarse más tiempo, en ocasiones solo se retiran por la exigencia de los padres, y coinciden con los que puntúan con un alto nivel de creatividad en la técnica que aplicamos.

DESDE EL CONTEXTO DE LAS EXPECTATIVAS FAMILIARES.

A diferencia de otros museos estudiados y que veremos más adelante, este taller no se convoca en el ámbito escolar, sino que los mediadores son los familiares. Por esta razón, el actor social de relación no es la escuela y sus docentes, como sí sucede en otros casos, sino la familia.

Quizás por ello, uno de los puntos que más debería trabajar este tipo de talleres es el referido a la familia. El trabajo con ellos es totalmente nulo. Solo se les toma en cuenta en los aspectos legales, como el de inscribir al niño en el taller y la entrada y salida cada día de trabajo. El taller comienza con una orientación general a

la familia en torno a lo que se va a trabajar, y termina con una actividad donde ellos participan para ver cómo sus hijos recogen su diploma.

Cuando hablamos de potencial creativo, uno de los actores fundamentales es la familia. Las expectativas que estas tienen para con la actividad del niño es un punto clave para su posible desarrollo (Csikszentmihalyi, 2014; Grohman et al, 2017; Park et al, 2016). En entrevistas con los padres pudimos observar cómo se manifiestan dos expectativas fundamentales (Ponce, 2014): la firme creencia en el talento del niño para la pintura y el deseo de que adquiriera un mayor nivel cultural.

La creencia en el talento del niño la avalan desde su propia observación, ya sea debido a que el niño pinta bien, o que le gusta pintar. También la misma se manifiesta de forma latente cuando expresan que desean comprobar si el niño vale o no para la pintura. En este sentido, también nos encontramos con algo que es casi unánime para estos casos y es que hacen transitar al niño o bien por varios talleres similares, o bien por varias manifestaciones artísticas buscando entrenamiento, o simplemente porque es muy importante para ellos que “sean alguien en la vida”.

Este primer tipo de expectativa generalizada crea algunos problemas en el taller, puesto que su objetivo no es incidir sobre el talento de los niños, sino, más bien, como vimos anteriormente, promover y motivar capacidades para un mayor y mejor acercamiento a nuestra cultura desde el patrimonio. Pero de forma muy interesante ocurre que, si bien este es el objetivo declarado, los facilitadores retroalimentan este tipo de expectativas en los padres cuando los mismos les preguntan cómo van los niños y ellos responden en términos de que tienen talento o que necesitan mayor entrenamiento.

Esta disonancia discursiva crea en los niños un poco de confusión en las metas a seguir, pues las exigencias de este tipo de padres son muy fuertes y elevadas para un niño que va en esencia a pasarlo bien, según nos refieren ellos mismos.

La otra expectativa, aumentar el nivel cultural del niño, es más acorde con los objetivos del taller y, por ende, los padres que tienen esta expectativa salen más satisfechos del mismo y ven mejores resultados en los niños. Avalan esto, pues ven que sus hijos egresan más responsables y con un mayor nivel de compromiso con las cosas. Además, hablan de un aumento significativo de la motivación en los niños hacia el arte y la cultura en general, pues les demandan ir a museos y hasta aprenden con ellos.

En este grupo de padres también observamos el deseo de saber si el niño tiene talento o no, pero no es lo más relevante para ellos; de hecho, queda a un nivel secundario con respecto a su expectativa fundamental. Este grupo de padres observan más los resultados del taller que el grupo de padres anteriores y, de hecho, son los que repiten su asistencia en las distintas ediciones del mismo.

Los padres del primer grupo, que no reciben una retroalimentación adecuada a sus expectativas por parte de los facilitadores, simplemente no llevan más a sus hijos a este taller.

Ambos grupos de padres coinciden en que los niños disfrutan, les gusta y hasta demandan venir al taller, lo cual habla de los resultados positivos del mismo sobre su público meta.

Lo verdaderamente relevante para este estudio es subrayar el hecho de que no podemos trabajar la creatividad infantil en un contexto de aprendizaje informal como el museo, sin incluir la participación de la familia, la cual para los niños no es solo su referente principal, sino su medio de socialización primaria. No se trata de hacer un taller de familia, sino de incluir en el proceso a la familia, de forma participativa y desde sus expectativas, para, de esta forma, garantizar la sostenibilidad de los posibles efectos del taller en los niños. El trabajo con la familia constituye uno de los factores más importantes para estimular el potencial creativo en los infantes (Kohanyi, 2011; Gute, Nakamura and Csikszentmihaly, 2008; Simonton, 2000).

LOS NIÑOS COMO PARTICIPANTES.

En las entrevistas o conversaciones que mantuvimos con los niños durante la realización del taller, ellos nos mostraron un alto nivel de motivación hacia la actividad que desarrollaban. De hecho, sitúan entre sus

preferencias cotidianas la de venir a este tipo de actividades y la cantidad de su tiempo libre que emplean en dibujar en casa.

Como anotáramos anteriormente, es común que este tipo de estudiante asista a otros talleres similares. Al comparar el taller objeto de estudio con otros similares que hayan cursado, prefieren este, porque siempre aprenden algo nuevo y hacen amigos. Esto es significativo, pues influye directamente en su motivación (Csikszentmihalyi, 2014).

Hablamos del taller como un espacio de encuentros donde surgen vínculos de amistad, sobre todo en escolares con mayor edad, vínculos que siguen una vez concluido el curso.

También constituye una fuente de motivación que el hecho de venir al taller representa una salida familiar diferente para ellos, pues la familia aprovecha y continúa el día haciendo actividades conjuntas, cosa que no ocurre cotidianamente para el niño que se dedica a este tipo de actividad. De hecho, nos confirman los padres en las entrevistas que los niños quieren seguir viniendo a este tipo de actividades.

Nos llamó en extremo la atención el hecho de que la única actividad que practican en casa, una vez concluido el espacio del taller, es la pintura y no el resto de las técnicas o procedimientos de la plástica aprendidos. Se hace referencia a que no contaban con los recursos suficientes para ello; o sea, que no tenían materiales y esto es razón suficiente, pero aún los niños con recursos tampoco lo hacen.

Esto nos inclina a pensar aún más en la pertinencia del trabajo con la familia en estos espacios, pues por lo general identifican el proceso con poner a los niños a pintar con un grupo de colores y punto, con escasa participación de ellos mismos en dicho proceso como orientadores y/o motivadores de la actividad. Pero para hacer esto último los mismos padres necesitan ser orientados. Al no hacerlo, tenemos como resultado que mucho de lo trabajado en el taller se pierde con el paso del tiempo.

SÍNTESIS ANALÍTICA DEL CASO. A MODO DE CONCLUSIONES.

El Dominio cultural desde las concepciones académicas.

1. Su principal campo de actuación y desarrollo ha sido el educativo. Por eso la creatividad es en lo fundamental, entendida como proyecto o proceso educativo.
2. Aunque es un campo de ciencia aplicada, existen numerosos esfuerzos por teorizar al respecto, con la finalidad de crear programas o técnicas que permitan estimular la creatividad. El énfasis está en incidir en su desarrollo y no tanto en su diagnóstico. El estudio y desarrollo de los procesos de resolución creativa de problemas es la vía metodológica preferida a la hora de estructurar los estudios y dar explicaciones sobre temas asociados a la creatividad.
3. Se considera el trabajo en grupo como rasgo fundamental en el proceso del acto creativo.

El dominio institucional. Procesos de gestión y estrategia educativa en el museo.

1. Los objetivos centrales de esta institución, asociados al tema, se centran en potenciar la creatividad en términos de ampliación cultural y el talento, en relación con el patrimonio. Se potencia mucho la interacción y la participación de cara al patrimonio del museo.
2. El proyecto educativo se piensa como un acto de continuidad, los niños pueden seguir de taller en taller o bien como acción puntual, pues cada taller se agota en su propio acto. No existe una relación conceptual entre un taller y otro, pero sí una continuidad en cuanto al estímulo de la creatividad.

Concepciones educativas sobre la creatividad.

1. Se asocia la creatividad, en primer lugar, al desarrollo y el estímulo del talento. Si no hay talento, entonces solo podemos hablar, y, en consecuencia, estimular, el capital cultural del niño para ser un mejor espectador o público en el universo del consumo cultural y en su participación en lo social.

Referentes teóricos.

1. Ausencia de referentes teóricos. Visión pragmática e instrumental sobre la creatividad. Se centran sobre todo en el aprendizaje de técnicas y procedimientos artísticos. En la medida que estos son mejor ejecutados en la práctica por los participantes, más creativos son. El dominio de las prácticas. Visión conceptual e instrumental.
2. El taller se concibe como un proceso de resolución de problemas. Se trabaja según esta metodología en dos momentos fundamentales, un momento más orientativo y de formulación de la idea y otro de ejecución o solución del problema por parte de los participantes, donde se estimulan los procesos de interacción y trabajo grupal.
3. Se establece un diálogo permanente con los actores de mediación (familia). En este caso se establece una relación de información y orientación sobre el proceso que se ejecuta con los niños, pero no se les da participación directa en las actividades. Esto trae una serie de dificultades sobre todo a nivel de las expectativas familiares y a la hora de continuar estimulando a los niños una vez terminado el taller.
4. Alto nivel de motivación por parte de los niños para participar en el taller y desarrollar las actividades propuestas.
5. El rol del facilitador del taller resulta un tanto problemático, pues influye demasiado en el proceso del planteamiento del problema, en ocasiones se reproducen muchos esquemas del proceso formal de aprendizaje, dejándose un tanto de lado brindar oportunidades para la emergencia de ideas nuevas e interacciones que favorezcan la aparición de las mismas. Esto se recupera en el proceso de solución de la idea, en el cual, sí tienen toda la libertad, pero la idea no es de ellos, por lo cual el proceso queda truncado.

EN RESUMEN:

Nuestras indagaciones sobre la creatividad como proceso en este escenario, nos muestra cómo el Dominio Institucional de las prácticas se piensa como proceso de resolución de problemas. Esto se debe, en lo fundamental, por la fuerte influencia que reciben desde el Dominio Cultural, donde prevalece la concepción de pensar la creatividad como proyecto educativo de resolución de problemas.

Esta visión tiene un fuerte componente pragmático e instrumental con carencias importantes de referentes teóricos de la actividad. A ello tributan las Concepciones Académicas que estructuran el Dominio Cultural. Desde estas concepciones se transmite y refuerza la visión pragmática e instrumental de la creatividad como proceso de resolución de problemas. Aunque también existen concepciones asociadas a pensar la creatividad como proceso de pensamiento crítico y de búsqueda de la identidad; estas tienen una representación e impacto menor dentro del Dominio Cultural. A su vez, el Dominio Cultural y en consecuencia el Institucional, influyen en esta visión al asociar la creatividad con el talento y el mundo del arte. Esto va a determinar para lo Institucional un tipo de proyección y estrategia educativa cuya finalidad sea, principalmente, la familiarización del niño con una cultura general a partir de su interacción con el patrimonio del museo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIEM (2004). Informe sobre la investigación, la ciencia, la tecnología y el desarrollo humano en Cuba. <http://www.ciem.cu>. 27/10/2011.
- CITMA (2003). Estrategia de desarrollo científico y tecnológico en cuba. <http://www.undp.org/cu/idh%20cuba/ca2.pdf> 27/10/2011.
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In *The Systems Model of Creativity* (pp. 47-61). Springer Netherlands.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In *The systems model of creativity* (pp. 161-184). Springer Netherlands.
- Dziedziewicz, D., & Karwowski, M. (2015). Development of children's creative visual imagination: A theoretical model and enhancement programmes. *Education 3-13*, 43(4), 382-392.
- Grohman, M. G., Ivcevic, Z., Silvia, P., & Kaufman, S. B. (2017). The role of passion and persistence in creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), 376.
- Gute, G., Gute, D.S., Nakamura, J., y Csikszentmihaly, M. (2008). The early lives of highly creative persons: The influence of the complex family. *Creativity Research Journal*. 20, 4, 343-357.
- Harrington, D. M. (2018). On the Usefulness of "Value" in the Definition of Creativity: A Commentary. *Creativity Research Journal*, 30(1), 118-121.
- Kaufman, G. (1995). A theory of cognitive strategy preference in problem solving. In Kaufman, K., Teigen., H. y Helstrup, T. (eds), *Problem solving and cognitive processes. Essays in honor of Kjell Raaheim*, 45-76.
- Kohanyi, K. (2011). Families and Creativity. *Encyclopedia of creativity*. Second edition. 1, 503- 508.
- Mas, A. C., Galán, M. E. R., & Gómez, N. B. (2017). UniTICarte: Redes Colaborativas para el desarrollo de proyectos creativos en la formación de Maestros en la Universidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (12), 119-129.
- Long, H. (2014). An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003–2012). *Creativity Research Journal*, 26(4), 427-438.
- Park, N. K., Chun, M. Y., & Lee, J. (2016). Revisiting individual creativity assessment: Triangulation in subjective and objective assessment methods. *Creativity Research Journal*, 28(1), 1-10.
- Ponce, A (2014). *Desarrollo del potencial creativo en la infancia desde el museo como escenario de comunicación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Reiter, R (2011). Problem Finding. In *Encyclopedia of creativity*. Second edition. 2, 250-253.
- Runco M. (Ed), (2007a). *Creativity. Theories and themes: research, development and practice*. San Diego: Academic Press, Elsevier.
- Runco, M. (2007b). To understand is to create: An epistemological perspective on human and personal creativity. In Richard, R. (ed), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social and spiritual perspective*. 91-108. Washinton DC: American Psychology Association.
- Runco, M. (2011). Developmental trends in creative abilities and potentials. In: *Encyclopedia*
- Runco, M. A., Hyeon Paek, S., & Jaeger, G. (2015). Is Creativity Being Supported? Further Analyses of Grants and Awards for Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 27(1), 107-110.
- Runco, M. A. (2017). Comments on Where the Creativity Research Has Been and Where Is It Going. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 308-313.
- Shiu, E. (2014). Creativity in cross-disciplinary research AI-GIRL TAN. In *Creativity Research* (pp. 86-103). Routledge.

- Simonton, D.K. (1990). *Psychology, Science and History: An introduction to historiometry*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*. 18, 1,87-98.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2018). *The nature of human creativity*. Cambridge University Press.
- Weisberg, R. W. (2018). Insight, problem solving, and creativity: An integration of findings. In *Insight* (pp. 191-215). Routledge.
- Zhang, W., Zhang, Q., Yu, B., & Zhao, L. (2015). Knowledge map of creativity research based on keywords network and co-word analysis, 1992–2011. *Quality & Quantity*, 49(3), 1023-1038.

NOTAS

- 1 Para ampliar información ver informes referidos al desarrollo de la ciencia y la innovación en Cuba, realizados y presentados por el Centro de Investigación de la Economía Mundial (CIEM) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) Instituciones cubanas de referencia en este campo. Informes realizados en los años 2003 y 2004.
- 2 En la investigación realizada y referida en la tesis doctoral trabajamos otras dos iniciativas que son muy relevantes para este análisis, pero que por cuestiones de espacio no hemos citado en el presente trabajo. También siguiendo el criterio de que lo más relevante puede ser encontrado en estas dos experiencias. Para mayor información consultar la tesis doctoral de referencia.
- 3 Entrevista realizada en la Casona de Línea, sede del grupo, La Habana, Cuba. (Ponce, 2014).
- 4 “Taller de creatividad infantil” no tiene otro nombre específico, pues es el único taller en la agenda educativa del centro.
- 5 Elsa Gutiérrez. Jefa del Departamento Educativo. MNBA, La Habana, Cuba. Entrevista concedida en su calidad de gestora de procesos de educación en museos. La Habana, julio de 2009 (Ponce, 2014).
- 6 Con un tesoro que asciende a más de 30 mil piezas, el fondo patrimonial de la plástica cubana del museo testimonia la producción simbólica realizada en Cuba desde el siglo XVII hasta la actualidad, a través de pinturas, esculturas, dibujos, grabados e instalaciones. La muestra permanente de sus tesoros artísticos consta de 940 obras agrupadas en cuatro núcleos conceptuales: Arte en la Colonia, Cambio de Siglo, Arte Moderno y Arte Contemporáneo. Cfr. Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba. <http://www.bellasartes.co.cu/> NOTA DEL EDITOR
- 7 Esta última diferenciación la comenzaron a realizar a partir de mis intervenciones explicativas sobre el proyecto y ya hoy, sin tener un conocimiento profundo sobre el tema lo han incorporado a su argot popular.