

El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

Dra. Zaida ESPINOSA ZÁRATE. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
(zespিনosa@uloyola.es).

Resumen:

A través de la constatación del carácter esencialmente productor del ser humano y de la consideración de la creatividad como una dimensión humana valiosa en sí misma, ligada a la realización plena de la personalidad del individuo, se analiza cómo el cultivo de la creatividad *cimenta la posibilidad de diálogo racional con los que tienen orígenes culturales diversos*. Se examina el fenómeno creativo como acontecimiento que saca al sujeto —en ocasiones de manera dramática— del mundo cultural en el que normalmente vive, de mediaciones elaboradas en el seno de la propia tradición, y le descubre una realidad que se manifiesta de manera palmaria y que es *transcultural*. El reconocimiento de esta realidad originaria, más allá de los significados contruidos por las diversas tradiciones culturales, y a partir del que la acción creativa tiene precisamente lugar, constituye el punto de partida para un auténtico diálogo entre culturas que posibilite una tarea de crítica cultural, a saber, un examen de la validez de los productos u objetivaciones de la propia cultura y de otras.

Descriptores: creatividad, cultura, educación, verdad, interculturalismo.

Abstract:

The present article analyses how cultivation of creativity underpins the possibility of rational dialogue with people who have different cultural origins by confirming the essentially productive character of human beings and contemplating creativity as a human dimension with intrinsic value, linked to the full realisation of the individual's personality. The phenomenon of creativity is examined as an event that —sometimes dramatically— extracts the subject from the cultural world of mediations formulated within her own tradition that she usually inhabits, thus revealing to her a transcultural reality that manifests itself clearly. Recognising this original reality —which goes beyond the signifies constructed by different cultural traditions and from which creative action occurs— is the starting point for a true dialogue between cultures that enables a process of cultural critique, in other words, an examination of the validity of the products or objectivities of one's own culture and the cultures of others.

Keywords: creativity, culture, education, truth, interculturalism.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 11-09-2018.

Cómo citar este artículo: Espinosa Zárate, Z. (2019). El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural | *Cultivating creativity for intercultural dialogue*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 29-45. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-05>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

1. La humanidad de la *poiesis*

El ser humano es eminentemente productor. Su vivir consiste en transformar la naturaleza con la que se encuentra de una manera que puede calificarse como *social*, es decir, no solo en beneficio de sí, sino para la especie, para los otros. Decía Marx (1974) que la esencia humana consiste en el trabajo, que cifra en esta alteración del medio en el que el individuo está, puesto que para el ser humano lo natural es el cambio de lo natural, con el fin de construir un mundo habitable (Gehlen, 1980).

La cuestión que aquí se plantea consiste en determinar cuáles son las posibilidades de esa transformación, y si esta puede, a pesar de su intrínseco carácter mediado, mostrar la originalidad e inmediatez de la realidad natural, que sirva de punto de encuentro a los que tienen culturas diversas. Esta pregunta apunta a la cuestión de los límites de la expresión artística humana en sentido amplio y su posibilidad de aludir a *lo que es*, a lo real como distinto de lo construido —que es siempre *culturalmente* construido—, al *ens ut ens* frente al *ens ut verum*, a las distinciones ontológicas en contraste con las que son meramente lógicas y lingüísticas y, en consecuencia, a aquello que no depende del hombre: lo que él no pone, sino que encuentra.

El aspecto transformador o productor del ser humano merece ser objeto de una atención detenida de tipo específicamente educativo, por las posibilidades que aquella actividad característicamente humana abre para la convivencia en un mundo marcadamente diverso. Cabe reparar, sin embargo, en la existencia de grupos hu-

manos cuyo modo de vida se caracteriza por un notable desinterés por el mundo y, en consecuencia, por su transformación. Inciarte (2016) se refiere a los arameos monofisitas, movidos en su modo de vivir por un deseo puro de Dios, que se cifra en un neto desprecio del mundo meramente humano y de sus productos pasajeros. Su modo de vida se caracteriza por una actividad que pretende ser puro obrar (*praxis, do*), al margen del hacer (*poiesis, make*) de la cultura y de sus expresiones artísticas y racionales. Inciarte destaca lo insultantemente simple de una existencia humana tan sobria pero, a la vez, comprende el sentido de esa especie de puro arrebató cristiano, que puede ser reconocido también en la existencia cotidiana, cuando, en el ajetreo de la actividad humana, lo finito pierde de golpe toda su importancia y queda desbancado por la plenitud difusiva de lo absoluto. Lo característico del hombre es vivir en esa ambivalencia de impulsos contradictorios, y es el decantarse por uno solo de esos extremos lo que produce la perplejidad del autor.

A pesar de que uno de estos polos pueda acaparar los intereses de algunos, en general no solo el obrar, sino también el producir o el hacer —del que el trabajar es un modo, como esfuerzo que conduce a un resultado y cuya virtud es la laboriosidad—, es característico de la manera humana de estar en el mundo. Desde esta perspectiva se entiende la íntima relación de la vida con el arte en sentido etimológico, que acoge en su seno la creatividad como una posibilidad suya. La creatividad es la característica que vuelve al producir del hombre novedoso, original y, además,

pertinente, pues la novedad no es condición suficiente para aquella (Cropley, 2004; Runco, 2008). La acción creativa resulta necesaria en un doble sentido: no meramente para la excelencia, para los caprichos de una existencia colmada y satisfecha, esto es, no solo para lo superfluo o excedente más allá de lo meramente físico o natural o de la lucha por la supervivencia, sino para las exigencias del *vivir* material, pues este requiere de estrategias descubiertas imaginativamente que logren responder de manera más efectiva a los retos de la existencia. Cropley destaca precisamente la dimensión *social* del fenómeno creativo, en la medida en que este «no ocurre en el vacío, sino en un contexto social» (2004, p. 13), por lo que resulta incomprensible de forma abstracta o sin relación a las demandas del entorno concreto en el que se da y a los juicios de los otros. Pero también es necesaria la acción creativa para el *vivir humano*, esto es, para uno mismo más allá de lo meramente natural. El ser humano está abierto al perfeccionamiento de su potencialidad creativa natural y necesitado de ello a través de una acción educativa que sea apropiada. Por eso, son las teorías de la creatividad centradas en el *potencial* de este tipo (*theories of creative potential*) las verdaderamente relevantes en el campo pedagógico, frente a aquellas enfocadas en el *rendimiento* actual creativo (*theories of creative performance*), pese a que el concepto de potencial creativo de aquellas es más escurridizo, en términos de identificación y evaluación, que el que se centra en los productos (Runco, 2008). El proceso educativo de actualización del potencial creativo permite al individuo

descubrir su más característica identidad a través de sus productos y le pone necesariamente en relación con los otros que son también sujetos productores, no solo con aquellos con los que inmediatamente convive, sino con los que viven en contextos más lejanos. Vamos a analizar la creatividad en dos de sus dimensiones, la identidad del creador y el proceso creativo, para después evaluar en qué medida su cultivo, a través de la acción educativa, puede cimentar la posibilidad de un diálogo racional entre los que tienen orígenes culturales diversos. La necesidad de este y de una sólida educación intercultural resulta evidente ante la constatación de que la probabilidad de conflicto en caso de diversidad civilizacional, sectaria, lingüística y civilizacional-lingüística es más elevada estadísticamente ($p < 0.05$) que la probabilidad de conflicto en un contexto social homogéneo, si bien «esto no implica que el mero hecho de la diversidad cultural, étnica o religiosa genere automáticamente confrontación [...], ni tampoco que la homogeneidad cultural sea garantía de convivencia pacífica» (Álvarez, González y Fernández, 2012, p. 28).

2. Arte y creatividad humana: perspectivas actuales

La literatura acerca de la creatividad como característica humana ha experimentado un crecimiento notabilísimo en las últimas décadas, especialmente después de los empeños de Guilford por estudiarla científicamente. Esto es válido no solo desde un punto de vista cuantitativo, sino que los estudios sobre creatividad han vivido una transformación también

cualitativa. Disciplinas tradicionales la han abordado por primera vez de manera sistemática, aplicando a su análisis sus métodos propios y destacando dimensiones suyas en que no reparaban los estudios iniciales que la ligaban exclusivamente a la inteligencia general. Runco (2004) lleva a cabo un trabajo de revisión de la evolución de la investigación sobre ella en los últimos treinta años que recoge las variadas perspectivas desde las que se ha examinado (comportamental, biológica, clínica, cognitiva, del desarrollo, económica, educativa, histórica e historiométrica, institucional, psicométrica y social). Sin duda, la aproximación filosófica a la creatividad se dio ya desde los inicios del pensamiento en Grecia, aunque adoptando otros términos, pero es en las últimas décadas cuando se ha situado de manera explícita en el centro de la atención investigadora, constituyendo un ámbito de estudio con sustantividad propia. Como Cropley (2004) recoge del Nomura Institute, la sociedad humana vive ahora en su cuarta era, la de la creatividad, tras haber superado ya la de la información, después de la sociedad industrial y agrícola.

En el campo pedagógico las virtualidades del desarrollo de un pensamiento creativo han sido bien reconocidas por su evidente utilidad, hasta el punto de que se ha denominado a los docentes «trabajadores de la creatividad» (Grupo Si(e) te. Educación, 2012, p. 8). Esto es especialmente relevante en el tiempo actual, que se caracteriza por una acelerada evolución cultural que parece aumentar exponencialmente su ritmo a medida que el mundo se vuelve más complejo (Runco,

2004; Urban, 2015). Piirto (2011) incluye dentro de las denominadas *destrezas del siglo XXI* las habilidades creativas e innovadoras, y las clasifica en tres categorías según se refieran al trabajo individual, al trabajo junto a otros o a la aplicación de las ideas de este tipo. En relación con la segunda de estas categorías destaca su comprensión de que las capacidades creativas implican necesariamente a los otros: por la importancia de comunicar y desarrollar esas ideas de manera social para tener en cuenta las perspectivas del otro. Así, Piirto recoge los comentarios de un grupo en el que se han cuidado especialmente las relaciones y las actitudes de los miembros para el fomento de la creatividad:

La idea de *feeding back* —en lugar de *feedback*— sugiere que todos somos alimentados al observar el trabajo. Dar comida u opinión digerida —como el comentar de vuelta al autor—, sugiere algo así como una relación recíproca. Algo así como un continuo de dos sentidos más que una calle sin salida (2011, p. 38).

También López Ruiz (2000) señala como componente del conocimiento empírico de los buenos profesionales prácticos, además de un elemento rutinario —que es necesario para su correcto desenvolvimiento en las situaciones de la práctica, en tanto que todas ellas tienen una base común—, también un elemento creativo, que nuestro tiempo nos demanda desarrollar con especial cuidado para sortear los imprevistos que asaltan al experto en su ejercicio profesional, descubriendo imaginativamente nuevos modos antes no pensados de la práctica de su disciplina.

El impulso excepcional que ha experimentado este campo de estudio se ha materializado en el interés de las políticas educativas de los países europeos, americanos, australianos y asiáticos por incluir la promoción de la creatividad como objetivo central de la tarea educativa (Shaheen, 2010), no sin que, a pesar de ello, se reconozca que, *de facto*, la sociedad y el propio sistema educativo son ambiguos en su tolerancia o aceptación de la novedad que aquella implica, por la pervivencia del modelo pedagógico tradicional transmisivo y la tendencia a mirar con recelo aquello que se desvía de lo establecido (Cropley, 2004). Quizá es por este motivo que la creatividad como fenómeno humano se ha abordado mayoritariamente *en su dimensión de utilidad* (creatividad funcional o aplicada) (Cropley, 2004) y, por tanto, el número creciente de estudios dedicados a ella justifica su existencia en tanto que su promoción tiene rendimientos beneficiosos para la práctica o puede aplicarse con efectos positivos en la vida de los individuos. El resultado de las investigaciones que adoptan este enfoque cristaliza habitualmente en unas estrategias que pueden implementarse en los diversos campos del interés humano (la empresa, la acción política, la institución educativa, etc.) para mejorarlos de tal modo que se logre una mejor acomodación del individuo al entorno en el que vive que, sin embargo, no equivale a mera conformación a este, sino que exige la tarea crítica —ética— propia del pensamiento post-convencional (Runco, 2008). En el caso de las economías más desarrolladas, el cultivo de la creatividad empieza a verse como la única vía para mantener la competitividad económica, y se apuntan

así las nuevas direcciones en que progresarán los estudios futuros sobre ella (entre ellos, en el ámbito de la inteligencia artificial) (Dickhut, 2003). Llama la atención, no obstante, la todavía escasa atención que se presta a este asunto en los programas de formación del profesorado (Davies, 2004).

3. Un nuevo horizonte en el estudio de la creatividad: la acción creativa como cultivo de humanidad

Sin embargo, cabe hablar de una educación de la creatividad como fin en sí misma para el pleno desarrollo de la personalidad del individuo, pues es una cualidad ligada a la capacidad productora del ser humano que le resulta esencial, de modo que *su humanidad se juega también en el cultivo de este rasgo*. Desde este enfoque se pretende abordar aquí el fenómeno de la producción creativa.

Adoptamos así el punto de vista que Regmi (2016) califica de humanístico en su clasificación de los modelos de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Esto es, aquel que concibe al aprendizaje como una tarea que no está relacionada meramente con la producción de capital y la creación de las condiciones adecuadas para ello, sino que aspira a desarrollar las capacidades espirituales del individuo a lo largo de la vida como modo de expresión de su individualidad y para el desarrollo de una ciudadanía democrática, en tanto que esto constituye su bien más alto: aquel que está en manos de uno mismo y no de las circunstancias externas. Desde esta perspectiva se puede contemplar la acción

creadora en cierta medida *al margen* de los productos más o menos logrados a los que conduce, deteniéndonos en el propio *proceso* creativo y las virtualidades que trae para el individuo.

Por tanto, hablamos de la creatividad como una capacidad que puede perfeccionarse en vista a una expresión y comprensión más completa del sujeto y del mundo que le rodea. Esto es válido siempre que se tengan en cuenta las diferencias individuales (Gagné, 1991), y que, por tanto, la actualización creativa se entienda en medida proporcionada a las capacidades naturales del individuo de las que toda educación parte. Pero, en cualquier caso, se dirige a la realización de posibilidades del yo que estaban latentes y permanecían desconocidas, que revertirá sin duda en el ente social. Aquí trataremos de poner el eje de la atención no tanto en este *efecto* subsiguiente, sino en destacar su carácter valioso en sí mismo y *su relación con el propósito de la vida humana entendida como un proceso de aprendizaje permanente* que parte de comprensiones del mundo y del yo —que se retroalimentan y asisten mutuamente en su relativa parcialidad—. Piirto considera en esta línea que «el proceso creativo está también ligado al deseo de expresión personal», mientras que la mayoría de estudios que versan sobre él ponen fundamentalmente valor en lo «expositivo, impersonal y susceptible de evaluación» (2011, p. 4), esto es, prescinden de su aspecto experiencial, del cuerpo y de lo afectivo, y sostiene que esta es una manera simplista de analizar el fenómeno de la creatividad que debe ser expandida.

No nos referimos aquí, entonces, a la investigación de la creatividad que está ligada exclusivamente a las altas capacidades. Naturalmente, es razonable y exigible desde el derecho de todos a la educación, que se implementen programas especialmente diseñados para individuos altamente dotados que planteen un nivel de reto, velocidad e intensidad a la altura de sus capacidades para el desarrollo pleno de su personalidad, tal como se pretende en el caso de otros individuos. Pero es un error ligar creatividad con altas capacidades de manera exclusiva, puesto que es una *dimensión humana que recorre todas las áreas y que no siempre va ligada a la genialidad del individuo sobresaliente o altamente dotado*, al igual que tampoco tiene que ver solo con las artes en sentido más restringido (Piirto, 2011; Runco, 2008). En este sentido se ha hablado de creatividad cotidiana y, en palabras de Runco, esta «no requiere altos niveles de logro o pericia» (2014, p. 678). En esta línea adquiere significación una educación de la creatividad como proceso de aprendizaje que tiene lugar en todas las etapas de la vida. De hecho, la exploración de las posibilidades creativas en la etapa adulta tiene grandes virtualidades, por las mayores dotes metacognitivas y el mayor control del propio proceso de aprendizaje del que dispone entonces el sujeto. En esta etapa, la potenciación de esta capacidad natural resulta fundamental para poner al descubierto de manera deliberada aspectos antes no explorados de la propia personalidad que revierten directamente en su desarrollo, además de dotar al individuo de herramientas no tenidas en cuenta hasta el momento que le permiten resolver problemas sociales y políticos de la vida cotidiana.

Si recurrimos a un ejemplo del campo educativo, podemos referirnos a la libertad de cátedra, que alberga en su seno la posibilidad de la creatividad en la acción docente. El profesor crea unas condiciones de partida —marcadas por su individualidad y, en consecuencia, creativas en mayor o menor grado— que constituyen una preparación adecuada para que se produzca en el discente la comprensión deseada, que es siempre una actividad de la autonomía individual. Esta tarea creativa no ha de comprenderse como un puro medio ni en la consideración de la vida del docente ni en la del alumno, sino que es parte de un proyecto de realización personal, en el caso del profesor como profesor, y constituye un modelo de acción y, más aún, puede convertirse en modelo de identificación personal, en una originalidad ejemplar, de cara al alumno. Como Kant (1999) afirmaba, la obra maestra del genio es aquella que constituye un modelo del que el autor no puede formular reglas, pero que sirve a otros como ejemplo para seguir. La docencia como acción creativa puede erigirse sin lugar a duda en modelo de imitación de los inspirados por las palabras, obras y carácter del que enseña.

Esta dimensión del fenómeno creativo —su modo de ser esencialmente *persuasivo*— (Runco, 2008) ha sido añadida a las tradicionales aproximaciones que suelen distinguirse en los estudios sobre creatividad: el *proceso* creativo, el *producto* obtenido, la *personalidad* creativa y las influencias o *presiones ambientales*, siguiendo a Rhodes (Piirto, 2011; Runco, 2004). Nuestra aproximación a ella tiene que ver fundamentalmente con dos: la

personalidad del creador, para examinar lo que acontece en ese producir que es característico suyo y que da lugar a la cultura como humanidad del hombre, y los factores ambientales que le influyen, con el objetivo de determinar el alcance trascendente de la acción creativa, su carácter valioso para las relaciones interpersonales, más allá de su estudio en relación exclusiva con las necesidades materiales o físicas de la existencia natural. Examinemos ambos asuntos más de cerca.

4. La identidad del creador

La creatividad ha sido determinada en múltiples ocasiones como signo de lo absoluto que hay en el sujeto, de su carácter en cierta medida divino o, por lo menos, semejante a la divinidad. El inicio de un proceso creativo implica a menudo, como sostiene Piirto (2011), una cierta *transformación personal*, que consiste, si lo decimos adoptando la terminología de Inciarte (2016), más que en un cambio en el contenido, en los *qués* de la propia vida, en un nuevo *modo* de ser, en la adquisición de un *cómo* novedoso de la propia existencia. Por esto, una explicación de la creatividad que se quede en el plano meramente intelectual, que prescinda del cuerpo, ha de ser simplista y debe ser expandida, puesto que está inevitablemente relacionada con aspectos afectivos y experienciales del sujeto.

Sin un impulso suficientemente fuerte que agite la normalidad de la vida ordinaria difícilmente se origina una tarea creativa con posibilidades de éxito. La voluntad tiene que quedar afectada. Piirto (2011)

habla de un agujijón que sirve como catalizador de la acción creativa y que está presente, por tanto, como *inicio y principio* de ella, que impulsa al individuo a embarcarse en ella como si actuara al modo de un imán que atrae de forma irresistible. Entonces se descubre una *tensión* en el individuo, que puede expresarse como una especie de queja sin consuelo pues, como decía Kierkegaard, los gemidos y gritos del poeta suenan como una hermosa música para los otros, pero son vividos por él de manera tormentosa. Esto se detecta en la experiencia de algunos artistas: por una parte, se da el deseo de una vida más cómoda y simple, lo cual significa una vida alejada del reto y del miedo a la creación, que Piirto reconoce como tal, en tanto que está ligada a menudo al fracaso. Dice en este sentido que el proceso creativo ha de entenderse como una espiral, «un proceso cíclico a largo plazo con pequeños éxitos y errores frecuentes» (2011, p. 1). Empezar el camino del pensamiento divergente, condición de posibilidad de la creatividad, implica tomar riesgos, revisando de manera novedosa lo que ya es sabido para ir más allá de ello, frente a la búsqueda de la respuesta correcta basada en lo que ya se conoce.

Lasitud, pereza, inercia —todas operan frenándonos a crear—. El rechazo, la indiferencia y la crítica de otros también frustran la creatividad. El miedo a crear también juega un papel en la obstrucción del proceso creativo (Piirto, 2011, pp. 8-9).

A pesar de ello, el impulso a la acción creadora resulta imperioso (Piirto, 2011), como si de una necesidad se tratase, de

modo que pareciera que uno no es dueño de su libre voluntad y de la decisión creadora. Así decía Platón en la *Apología de Sócrates*, en el *Ion* o en el *Fedro*, que era la Musa la que se apodera del poeta y lo emplea para expresar el arte a través de él, sin que este sepa explicar aquello que dice, afirmando así, por tanto, su origen divino.

Desde fuera, el comportamiento del individuo que permanentemente se queja de lo que hace pero sigue haciéndolo, sin respaldar sus palabras con acciones consecuentes, parece incoherente, pero esta tensión responde a la experiencia vivida a menudo por el creador. La ambivalencia de las inclinaciones que le afectan es una expresión de la paradoja fundamental humana, que radica en que, en el reconocimiento de su facticidad y contingencia, en la vivencia del límite con el que se topa ante los fracasos frecuentes, que se constatan en el mismo hecho del cansancio físico, en definitiva, en la experiencia de la finitud, se descubre lo más profundo del yo, que consiste en *su afán de absoluto, su deseo de lo infinito o aspiración de trascendencia*. Esta inclinación le lleva a un movimiento incansable del querer que no se posa, que no se colma ni conforma con relatividades pasajeras. El artista vive de la manera más aguda la experiencia de esta trinchera, encontrando su hipersensibilidad herida por el fuego cruzado del cielo que asegura promesas eternas, y de la tierra que apetece y seduce con ilusiones perecederas. El artista es también de carne y hueso. Pero, como indica Piirto, «a menudo la espina, la pasión que hiere o daña, también salva» (2011, p. 8).

Los peligros de ese camino arriesgado en el que se embarca el creador son evidentes, pero reconoce que esa constituye la única senda auténtica. Lo demás significa conformarse con entretenimientos falsos que no le permiten llegar al límite de sí mismo. Esperar que el proceso de la creación esté exento de dificultades es tan falso como pensar que cualquier camino de aprendizaje es un camino de rosas, en línea con un naturalismo romántico en el que el maestro entretiene, de una manera idílica, y hace felices a los que de sus enseñanzas participan, eliminando cualquier obstáculo y sin perturbar la calma. Esta promesa es más propia del ámbito del mercado, pero no de ninguna propuesta pedagógica sensata (Revenga, 2005). El esfuerzo y un cierto desasosiego son inevitables, pues siempre es más fácil quedarse donde uno ya estaba. La incertidumbre acerca de dónde llevará ese proceso supone dar un salto, pero la carga se vuelve más soportable si uno se sabe acompañado por algún maestro (Steiner, 2011).

En esta tensión se vivencia el carácter cultural del hombre, que adquiere aún más complejidad en la constatación del hecho de la diversidad cultural existente, de las múltiples —y a veces contradictorias— formas de expresar su identidad más honda.

5. Tiempo, práctica deliberada y libertad como condiciones de posibilidad de la creatividad

Antes de abordar la relación del cultivo educativo de la creatividad y las posibilidades ampliadas de crítica cultural (por el estadio post-convencional de desarrollo del

pensamiento que ambas implican), vamos a examinar algunas condiciones de posibilidad de la acción creadora desde el punto de vista que la contempla no solo como un rendimiento útil, sino valioso para la vida. Estas pueden sintetizarse en algunas que actúan como factores raíz posibilitantes de la expresión creativa.

En primer lugar, la actualización de la capacidad creativa pasa por un movimiento de *dejarse ser*, escapar de la presión o abandonar el control externo férreo o minucioso sobre las propias acciones para permitir un ambiente de *libertad* que proporcione el margen de acción suficiente para que pueda surgir la idea matriz (Davies, 2004). Esta es una idea estética como representación de la imaginación creadora que despierta pensamientos, vivifica las facultades de conocer, haciendo pensar más allá de conceptos que no resultan plenamente adecuados (Kant, 1999). Por eso, son requisitos de ella la apertura y la flexibilidad oportunas para explorar varias posibilidades o cursos del pensamiento y la acción, la posibilidad de divergencia, que significa no estar encerrados en los límites estrechos de un procedimentalismo rígido. Como decía Kant, «aunque se quiera llamar obras de arte a las producciones de las abejas [...] no se habla así más que por analogía» (1999, p. 257), pues requisito de ellas es la voluntad guiada por la reflexión racional. En el medio de esa apertura se propicia el nivel de abstracción adecuado para lograr la fluidez ideacional necesaria para el acontecimiento creativo. La espontaneidad y el juego experimental fueron también señalados por Nietzsche como rasgos de la voluntad creadora.

La acción creadora se configura como respuesta a un acicate que la invita sin causarla, esto es, sin que pueda afirmarse que la produzca de manera determinista. Es una propuesta marcadamente individual ante algún componente del contexto que apela al individuo de manera radical y que va asociada a un elemento de tensión, sorpresa, asombro o desconcierto. En este sentido, supone no solo la apertura del ambiente en el que se encuentra el individuo, sino también, en segundo lugar, la del mismo sujeto, esto es, una actitud de observación y exploración, receptividad máximamente activa y un espíritu atento a los detalles y a la detección de los cambios del contexto, que implica también capacidad de improvisación ante ellos, flexibilidad, suspensión del juicio precipitado, y tolerancia a la ambigüedad (Piirto, 2011). De hecho, Heller (2004) considera que, para la medida de la creatividad del individuo talentoso, los análisis de proceso y causales son fundamentales y no basta solo con el análisis del producto, habitual en la tradición psicométrica ligada a los test de estado.

En tercer lugar, el *tiempo* ha sido reconocido como un elemento fundamental en el logro de productos de este tipo no solo porque su elaboración, la propia tarea productora, requiera evidentemente de él, sino que también lo hace la incubación de su idea (Davies, 2004; Runco, 2004). Esto no supone restar un ápice de importancia al *trabajo* constante, la autodisciplina para la *práctica deliberada y continuada*, que conduce en algunos casos a resultados sobresalientes. En ello está la clave humana de la creatividad, por lo que el afán o el

deseo de cultura es esforzado, lastimoso y laborioso, mientras que los dioses asisten a banquetes y celebran fiestas (Platón, 1871). Piirto habla de la «regla de los diez años», según la que «uno ha debido estudiar un ámbito durante aproximadamente diez años antes de que pueda hacer una contribución original» (2011, p. 10), y también afirma que son necesarias 10.000 repeticiones hasta que se pueda llegar a un trabajo creativamente logrado, pues este requiere de una cierta automatización y del estudio formal del campo en el que se inscribe la acción creativa. El arte implica el seguimiento y la aplicación de reglas que hay que interiorizar para después prescindir de ellas a voluntad, pues sin ellas «el espíritu, que debe hallarse libre en el arte, y que solo anima la obra, no podría tomar cuerpo, y se evaporaría todo entero» (Kant, 1999, p. 43). Pero lo que resulta fundamental es reparar en que el «creador crea» (Piirto, 2011, p. 15), esto es, crea *algo*, por lo que el esfuerzo del trabajo productor es irremediable e insustituible.

Desde esta óptica alcanzan sus resultados numerosos estudios dedicados a determinar los factores que intervienen en el desarrollo de proyectos creativos, que se dividen según se refieran a características personales del individuo o a rasgos del contexto o del ambiente en el que vive: la confianza del individuo en el grupo, el temor a las críticas de los otros, la autonomía, la disposición de buenos modelos y recursos, el estímulo a la originalidad, la presencia de elementos estresantes o presiones, la competitividad y variables familiares (Runco, 2004). Piirto (2011), por su parte, que centra su atención en el individuo

creativo y su proceso creador, señala cinco actitudes nucleares que debe desarrollar: autodisciplina, apertura a la experiencia, toma de riesgos, tolerancia a la ambigüedad y confianza en el grupo.

6. La posibilidad de una verdad transcultural: de la producción creativa a la realidad no producida

El cultivo de la creatividad humana resulta fundamental para el reconocimiento de la propia identidad y de la identidad ajena, en tanto que permite la exploración de las posibilidades expresivas del sujeto. El arte como producción creativa de lo útil o bello puede concebirse como *lugar de presencia*, en el que, primero, el sujeto se manifiesta a sí mismo y a los otros; segundo, los otros se le manifiestan a él; tercero, se revela el mundo y sus límites efectivos — como señala Piirto (2011), la creatividad requiere entender los límites reales del mundo—; y, por último, es el lugar donde puede acontecer, también, la posibilidad de una trascendencia.

La pluralidad de productos humanos y de formas de expresión que manifiesta la diversidad cultural plantea el desafío de establecer un *modelo adecuado de comprenderla y gestionarla* en unas sociedades que son crecientemente heterogéneas y a la vez globalizadas. Cada cultura exhibe sus productos y expresa la acción creativa de manera diferente, en concordancia con su peculiar sensibilidad, que pone en evidencia el carácter situado del ser humano. Esta realidad nos confronta con la pregunta por *la posibilidad humana de alcanzar*

lo universal desde lo particular, esto es, de trascender la experiencia concreta, de hablar de *verdad*, aunque la razón humana y las aprehensiones que esta lleva a cabo no puedan entenderse nunca como *puras*, esto es, como realidades al margen de todo punto de vista, de las singularidades del cuerpo en el que están encarnadas, o de las necesidades históricas y sociales de la vida concreta de la que parten. Inciarte se hace la pregunta de si la verdad es dependiente de la cultura o si, por el contrario, hay verdad al margen de ella, respecto a la que todas las culturas puedan ponerse de acuerdo: «¿Es la verdad una función de la humanidad o es más bien esta una función de aquélla?» (Inciarte, 2016, p. 192).

La posibilidad de un diálogo que funde la posibilidad del acuerdo solo se da si hay *algo común, universal o transcultural que compartimos*. Esto es, las condiciones de posibilidad del diálogo consisten en que todos hablemos de lo mismo (que acordemos, aunque sea, un solo significado), aunque luego tengamos opiniones distintas sobre ello. Esto es, hay que distinguir, como indica Inciarte (2004), *lo que se habla de lo que se dice sobre ello*, el sujeto del predicado, de los modos de ser con que se muestre. Si realmente podemos no solo hablar, sino entendernos, es porque nos referimos a lo mismo. De esto es de lo que está convenido el modelo *intercultural*, que supera así al *multicultural*, que se detiene ante la constatación de la creciente pluralidad humana y concibe las diversas colectividades culturales como esferas separadas entre las que no se da un auténtico intercambio racional, de modo que conviven de manera meramente externa, por el hecho físico de

vivir unos junto a otros. En este caso se da una discontinuidad fundamental entre sus modos de ser y vivir (Inciarte, 2016), pues no comparten significados, no hay sujeto común de referencia.

Inciarte (2016) relaciona el multiculturalismo con un *nominalismo* según el que las realidades existen para el ser humano o para una colectividad porque su cultura tiene la palabra, o bien el concepto —en su modalidad conceptualista—, de ellas. En consecuencia, también muestra una conexión lógica con el *idealismo*, en tanto que hace depender la existencia del mundo exterior de las representaciones de nuestra conciencia. Pero, frente a esto, Inciarte defiende que «de un modo o de otro, por debajo o detrás de las palabras y de los conceptos, está la realidad en el sentido más primitivo y vulgar de las palabras» (2016, p. 198):

Independientemente de que llamemos a eso que tengamos delante de nosotros «montaña», «montavale» o que no lo llamemos de ningún modo, e independientemente también de que los respectivos conceptos dependan de la palabra, o viceversa, nadie [...] duda de que eso, lo que sea, es una realidad y no una ficción en el sentido corriente de la palabra; nadie duda de que ahí haya algo con una existencia independiente de la nuestra.

Es decir, la realidad elemental, originaria, bruta, llama a ser reconocida. Aunque en la época de la realidad virtual se haga más difícil caer en la cuenta de ello, *no todos los significados pueden ser contruidos*. Por supuesto que en ellos hay un componente cultural, porque lo que se venga a llamar «montaña» es en cierta medida re-

lativo, en tanto que la realidad es continua y nuestros conceptos son necesariamente discontinuos, y además, las experiencias que se tienen, en base a las que se fundan los conceptos, son distintas en función de las necesidades de las diversas culturas y de las diferentes categorías que muestran los lenguajes. Estas son fruto de una elaboración humana, más o menos contingente, aunque puedan, desde luego, considerarse bien fundadas. Incluso en los conceptos, que nos ponen en contacto directo con lo real de una manera mucho más clara que los juicios como articulaciones —uniones o separaciones— humanas, también hay un cierto aspecto de construcción que no hay que obviar, y de ahí la posibilidad de que sean perfectibles para constituirse en captaciones cada vez más ajustadas a lo real. Hegel califica de irreal a ese momento de separación que el pensamiento lleva a cabo, y dice que «la actividad de separar es la fuerza y el trabajo del entendimiento, del poder más asombroso y grande, o más bien: del poder absoluto» (2006, p. 136).

Con el paso del tiempo, y con el creciente desarrollo cultural, nuestras elaboraciones tienden a hacerse cada vez más complejas, de modo que lo que corresponde al aspecto de construcción humana es cada vez mayor. Los productos humanos lo inundan todo y muestran una tendencia a volverse autorreferentes. Esta propensión puede hacernos perder de vista las auténticas presencias, la de la realidad al margen de la conciencia. Solo si se reconoce a la realidad independiente de la conciencia, hay verdad, esto es, algo que puede ser compartido, y es posible entonces la comparación y el examen de productos cultu-

rales provenientes de tradiciones distintas. Solo entonces adquiere sentido la tarea de afinar continuamente nuestros conceptos para que den cuenta de lo real de la mejor forma. Para esto, pocas cosas resultan tan efectivas como el intercambio cultural, que hace reparar en aproximaciones a lo real antes no tenidas en cuenta, y presupone la disposición a revisar los propios planteamientos (Nussbaum, 2005). El viaje es la posibilidad del cambio deliberado de actitud hacia la receptividad del otro, precisamente en tanto que es otro, pero que puede ser asumido porque mantiene con lo propio una base común: la misma realidad que se manifiesta a ambos y que afecta al margen del control subjetivo.

7. Los problemas de significación de una cultura opaca

La realidad que llama a ser reconocida de la forma más palmaria y lleva a hacerlo, además, como compartida, pero vivida en primera persona, es la realidad de la muerte, el hecho de que todos nos vamos a morir. Esta, la posibilidad que es el fin de todas las posibilidades, y su posibilidad constante a lo largo de la vida —que hace que esta nunca sea del todo ajena a aquella—, puede servir de punto de partida para la verdad que atraviesa todos los productos culturales. La muerte apela radicalmente a la individualidad del sujeto, pues *quien se puede morir es, en sentido estricto, solo uno*. La muerte de los otros es dramática, y llama a la acción (*drao*) individual del que la contempla, pero sigue estando rodeada de todo lo cultural, es decir, construido. No hay más que ver toda la cultura asociada a la muerte de los otros.

La medida en que los productos culturales hacen ver, más allá de sí, esta realidad que se impone, es significativa de su grado de cercanía a lo real. El mayor problema que lleva al relativismo cultural, que cierra al hombre sobre sí y le ciega respecto a otras culturas, se produce cuando la propia cultura, que de alguna manera es omnímoda, lo abarca y lo cubre todo, se vuelve, además, opaca, y no deja ver más allá de sí o, puesto de otra forma, se vuelve espejo de sí y no trasciende, constituyéndose en el único absoluto. Solo se quiere a sí misma. En esta cultura inmanente el sujeto queda atrapado en la propia construcción que él mismo ha elaborado, y entonces, se produce un juego de remisión de signos, todos mediales, que están escritos en el lenguaje o en el código que solo individuos de la propia cultura saben descifrar, dirigidos por el puro amor de sí, lo cual constituye la esencia de una concepción metafísica holista. Se produce, al fin y al cabo, un *problema de significación*, pues esos signos no remiten más que a otros signos del mismo tipo y lenguaje, otros *qués* hechos de igual tejido. No se produce el salto a la captación de otra cosa que no sea contenido construido, que pueda dar sentido a todas las presencias relativas que traen esas mediaciones, esto es, que sea la fuente de su significación. Se pierde el contacto con la realidad original, con el hecho bruto de la muerte y de la realidad humana contingente, centrándose el hombre solo en sus propios constructos, hasta el punto de que le resulta incluso difícil reparar en su propia distinción respecto de ellos, pues el hombre se constituye también en objeto de su propia actividad de producir guiada por los modos de hacer dictados por la tradición en la que vive.

La vida está atiborrada de cosas que hemos producido, cosas tan complejas que puede llegar a resultar difícil incluso reparar en nuestra distinción de ellas (el mismo planteamiento de la pregunta de si las máquinas pueden pensar es signo de ello). Si el ser humano se comprende en este sentido, ha de entender, en consonancia, que aquello que basta para satisfacerle son también cosas, quizá un número mayor de ellas o de mejor calidad, cosas incluso más sutiles como las que pretenden ser algunos productos culturales en este sentido opaco, que se consumen en los nuevos templos que son los museos, abarrotados de gente los domingos. Pero es desconocer al hombre darle cosas solo humanas.

8. Educación de la creatividad y crítica cultural

Creatividad y diversidad cultural son dos polos que se retroalimentan mutuamente: no solo la pluralidad de maneras de vivir y de ser activa aquel rasgo a través del intercambio de los elementos característicos de cada cultura (*The Guardian*, 23 de febrero de 2005), sino que el cultivo educativo de la creatividad como un producir cualitativamente valioso se revela también como provechoso en un contexto de marcada diversidad, porque la acción creativa *es capaz de salvar las distancias entre las diversas culturas*. Esto es así porque *adquiere su impulso inicial del reconocimiento palmario de la realidad originariamente existente, de modo que puede así encontrar la medida común a todos los qué diversos que constituyen las distintas tradiciones culturales*, a saber: la realidad que atraviesa esos contenidos. La obra

creativa tiene la virtualidad de acercar o destapar la inmediatez, de modo que opera de modo peculiar, cancelándose a sí misma como construcción o mediación que en sí misma es.

La imaginación productora que está implicada en esta creación artística no es una imaginación eidética, colorista, reproductiva, regida por leyes de asociación empíricamente determinadas que la ligan inmediatamente a la sensibilidad para recoger de forma directa lo que se presenta en la propia tradición vivida. Cuanto más se parece la imagen originada a los objetos de la sensibilidad, menos se asemeja *intencionalmente* a ellos y, por tanto, menos potencia cognoscitiva tiene. Se trata más bien de la *imaginación simbólica* que encuentra la medida común entre lo sensible inmediatamente dado en la propia tradición y lo puramente inteligible que actúa como punto de confluencia de las diversas culturas y que aquí busca expresión.

La puesta en marcha de esta imaginación creadora ocurre en la comprensión de que el ser humano no es una cosa más entre las cosas, no se agota en los *qués* particulares que él mismo ha construido o, lo que es lo mismo, no es meramente hijo de la cultura en la que nace. En consecuencia, sus actos no se disuelven en la pura respuesta a estímulos recibidos según las leyes de socialización que en él hayan estado operativas, como ocurre en los procedimientos técnicos o transformaciones materiales, sino que tiene también posibilidad de trascenderlos, de salir de la particularidad de lo producido por él para

reparar en la realidad inmediata común a los diversos mundos humanos. En la comprensión de este modo de ser peculiar hacia Platón radicar la misión de la vida humana, la cual, en tanto que remite necesariamente a lo que no es meramente particular, solo adquiere sentido en contacto con ello.

En este sentido, se advierte como necesaria una tarea de *crítica cultural* que pasa por varios momentos. En primer lugar, hay que examinar los elementos y las obras características de la propia cultura para determinar *qué componentes son auténticamente propios, esenciales o definitorios de ella y cuáles no, aunque lo parezcan*. A menudo es frecuente encontrar que algunos aspectos secundarios de una cultura son tomados como pilares básicos de la identidad de una colectividad cuando, tras una inspección más detenida o tras una revisión histórica, se manifiesta que no lo son, por lo que es necesario conceder a cada uno el peso justo que se merece (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2012). Desde luego que esta es una tarea difícil y a menudo polémica, pues la determinación de límites y la elaboración de distinciones sobre un continuo, como es el caso de una colectividad, es difícil, y aquellas distinciones son en cierta medida continuas, aunque puedan estar bien fundamentadas.

En segundo lugar, hay que indagar en la adecuación de esos elementos básicos de la propia cultura a las tendencias naturales humanas, que son el fundamento, raíz o principio de su dimensión volitiva y sirven para determinar las acciones de

acuerdo con la dignidad del sujeto (Lewis, 2012). Solo a través de esta labor de examen de los elementos constitutivos de la propia cultura sobre la base de la identificación de unas tendencias naturales compartidas puede tomarse en serio, en tercer lugar, la posibilidad de entablar un verdadero contacto con otras culturas más allá de actitudes ingenuas asimilacionistas o relativistas. Esto es así porque solo entonces estará basado en un auténtico diálogo o conversación racional en la medida en que el reconocimiento de ese orden natural objetivo de las inclinaciones humanas sirve como punto de partida compartido sobre el que pueden analizarse las diferencias. La discusión con el otro ha de partir de estos *compromisos morales sustanciales*, que van más allá del procedimentalismo que se conforma con el logro de una convivencia pretendidamente pacífica entre iguales. Este es estático o inmovilista, en la medida en que no cuestiona los elementos de la propia identidad ni tampoco está dispuesto a examinar la ajena más allá del cumplimiento de los mecanismos de justicia liberales.

9. Conclusión

A través de la constatación del carácter esencialmente productor del ser humano y de la consideración de la creatividad como dimensión humana valiosa en sí misma, ligada a la realización plena de la personalidad del individuo, hemos analizado cómo el cultivo educativo de este rasgo contribuye a la posibilidad de un auténtico diálogo con los que tienen orígenes culturales diversos.

En la medida en que la acción creativa consiste en una forma de expresión radicalmente individual, sirve para el propio conocimiento, que actúa a su vez como fundamento de la comprensión del otro. Esto se debe a que la aprehensión de la que parte la acción creadora, que supone una brecha o ruptura con la existencia superficial cotidiana, pone en contacto con la *realidad compartida* que se muestra más allá de las construcciones puramente humanas. Esto es, en la medida en que el proceso creador proviene o adquiere impulso a partir del reconocimiento de una *realidad originaria transcultural* —que se manifiesta en ocasiones de manera dramática—, puede servir de fundamento al diálogo entre culturas. Esa realidad común que atraviesa las diversas formas de expresión o los distintos mundos humanos, constituye el punto de partida para llevar a cabo una tarea de crítica cultural, que es imprescindible para lograr una paz comprometida en un mundo culturalmente diverso.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L., González, H. y Fernández, G. (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Coord.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 23-59). Barcelona: Graó.
- Cropley, A. (2004). Creativity as a social phenomenon. En M. Fryer (Ed.), *Creativity and Cultural Diversity* (pp. 13-23). Devon: The Creativity Centre Educational Trust Press.
- Davies, D. (2004). Creative teachers for creative learners—a literature review. Recuperado de <https://steveslearning.com/Teacher%20Training%20resources/Dan%20Davies%20Bath%20Spa.pdf> (Consultado el 12/06/2018).
- Dickhut, J. (2003). A brief review of creativity. Recuperado de <http://www.personalityresearch.org/papers/dickhut.html> (Consultado el 9/09/2018).
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talented. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gehlen, A. (1980). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Fenomenología del espíritu*. Valencia: Pretextos.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46 (3), 302-323.
- Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*, 15 (2), 41-72.
- Inciarte, F. (2004). *Imágenes, palabras, signos. Sobre arte y filosofía*. Pamplona: EUNSA.
- Inciarte, F. (2016). *Cultura y verdad*. Pamplona: EUNSA.
- Kant, I. (1999). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lewis, C. S. (2012). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.
- López Ruiz, J. I. (2000). Al otro lado de la Academia: el conocimiento empírico del profesorado. *Revista de Educación*, 321, 245-268.
- Marx, K. (1974). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st Century Skills. How to Embed Creativity into the Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Platón (1871). *Fedro, Obras completas*. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón (2010). *Apología de Sócrates*. Barcelona: Espasa.
- Regmi, K. D. (2016). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61 (2), 133-151.

- Revenga Ortega, A. (2005). A propósito del esfuerzo, memoria y conocimiento en educación. *Aula de Innovación Educativa*, 139, 82-88.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56 (1), 107-115.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1 (3), 166-169. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2010.13026>
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- The Guardian (23 de febrero de 2005). *Inter-cultural innovation*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/artanddesign/2005/feb/23/artspolicy.regeneration> (Consultado el 9/9/2018).
- Urban, T. (2015). *The AI Revolution: The Road to Superintelligence*. Recuperado de <https://waitbutwhy.com/2015/01/artificial-intelligence-revolution-1.html> (Consultado el 25/6/2018).

Biografía de la autora

Zaida Espinosa Zárate es Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Filosofía y Periodismo por la Universidad de Navarra. Actualmente ejerce como Profesora colaboradora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en el Máster de Educación Personalizada y en el Programa de Doctorado «Sociedad del Conocimiento y Acción en los Campos de la Educación, la Comunicación, el Derecho y las Nuevas Tecnologías».

 <https://orcid.org/0000-0002-5217-2731>

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

**Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas**

Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas
y vocaciones STEM en las comunidades autónomas
españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y
prácticas de mejora

*Performance in Sciences, epistemic conceptions and STEM
vocations in the Spanish Autonomous Communities. Evidence
from PISA 2015, improvement policies and practices*

5

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo
intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

29

Ignasi de Bofarull

Carácter y hábitos para el aprendizaje:
definición y proyecto de medición

*Character and learning habits:
definition and measurement proposal*

47

David Luque

Desarrollos interpretativos de la filosofía
de la educación en la tradición anglófona:
un intento de sistematización

*Interpretive developments of the philosophy
of education in the anglophone tradition:
an attempt to systematise them*

67

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA

Learning with and without errors in students with ASD

85

Antonio Portela Pruaño,

José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

La reincorporación formativa de jóvenes
que abandonan tempranamente la educación:
relevancia de su trayectoria previa

*Re-engagement in education and training
of young people who leave education early:
the importance of earlier prior trajectories*

103

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino,
Estibaliz Ramos-Díaz**

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validación del constructo de autodeterminación
a través de la escala ARC-INICO para adolescentes

*Validation of the construct of self-determination through
the ARC-INICO scale for teenagers*

143

**M^a Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,
Eva M^a Díaz-Ramiro**

Cambios producidos por la adaptación al EEES
en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología

*Changes in Psychology students' workload due to alignment
with the EHEA*

163

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social* (Emanuele Balduzzi). **Mínguez,**

R. y Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana
en un mundo en transformación: miradas y propuestas*

(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*
(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,**

López Martín, R. y Cabero, I. *La escuela que llega.*

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos (Juan
Carlos San Pedro Velado).

177

Informaciones

El Profesor Giuseppe Mari. *In memoriam* (Emanuele
Balduzzi); III Conferencia Internacional de EuroSoTL:
“Explorando nuevos campos a través de un enfoque
académico de la enseñanza y el aprendizaje”;

Una visita a la hemeroteca (Ana González-Benito);

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid