

Fernando Sancen Contreras*

La creatividad, paradigma filosófico necesario para una Nueva educación

***Nota biográfica**

Profesor titular del Departamento de Política y Cultura, UAM-Xochimilco.

Resumen

En el presente trabajo se confronta el viejo paradigma que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como la mecánica transmisión de saberes y se presenta la atrevida propuesta de un nuevo paradigma filosófico indispensable en la educación futura: la creatividad. Visto desde este enfoque, el acto educativo transforma al sujeto y no reproduce ni al docente, ni al bagaje cultural que éste posee; al tiempo que se enfrenta a lo tradicional bancario o acumulativo al afirmar la libertad del hombre como principio creador de la individualidad y de las circunstancias ortegianas.

La posición anterior plantea una peculiar epistemología en la que el acceso al conocimiento humano es dinámico y permea en la persona las estructuras e ideas con las que se explica el mundo. La teoría integradora de las formas o "gestalt théorie" constituye un antecedente de inicios de este siglo que concluye, la cual permitió el desarrollo del conocimiento desde un todo organizado.

Consecuentemente, dicho concepto no es una mera afirmación parcial, sino que el individuo da sentido a sus percepciones desde la integridad.

La naciente epistemología consiste en explicar el conocimiento como una relación creativa que modifica tanto al ser humano como al objeto en el mismo acto de aprehensión, sin detrimento de los datos sensibles que todo individuo cognoscente obtiene del mundo. Con ello supera, por una parte, la tradicional oposición entre sujeto y objeto, al darle otro significado y, por otra parte, el problema de la adecuación entre ellos, para asegurar el concepto de verdad e imprimirle otra dimensión.

Palabras clave

- Conocimiento
- Cambio
- Valores

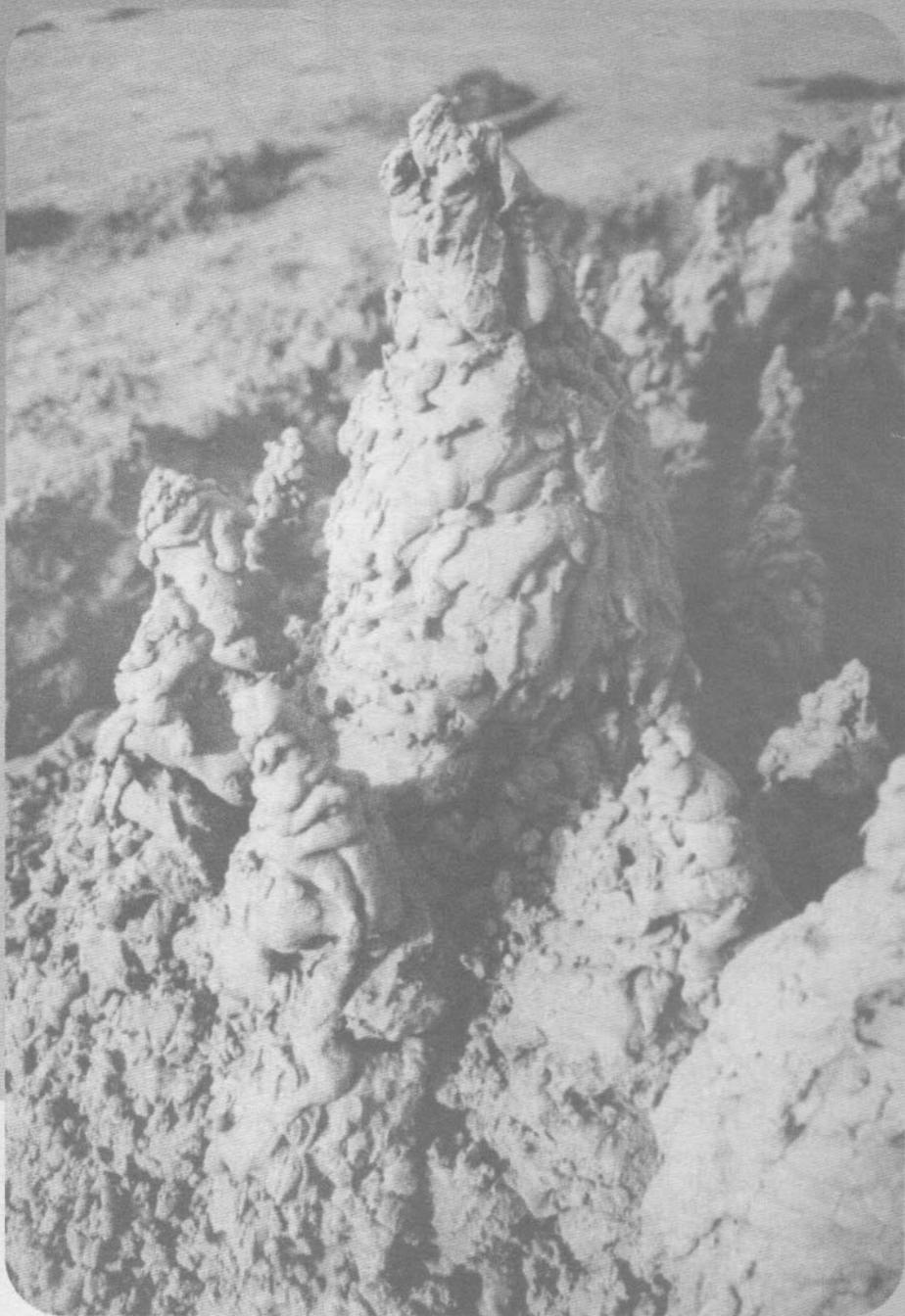
Tratar sobre la educación despierta siempre posiciones encontradas: del optimismo y satisfacción que representa el aprendizaje se pasa al sentimiento de derrota cuando lo aprendido no siempre coincide con los requerimientos que la realidad impone al conocimiento obtenido, o más precisamente, a la práctica profesional.

Aunque la educación implica un problema pedagógico en la medida en que constituye un proceso de transmisión de conocimientos, el cual puede ser facilitado por procedimientos diversos, la misma educación y la reflexión sobre ella no puede reducirse sólo a determinar la mejor manera de transmitir eficazmente los conocimientos. Ciertamente la pedagogía no es el principal reto cuando se habla de la educación. Los contenidos de la educación tampoco constituyen su principal preocupación porque están definidos por las disciplinas científicas y humanísticas desde una perspectiva de aplicabilidad para la solución de los problemas que enfrenta la sociedad en su momento histórico.

Más allá de su dimensión pedagógica y de la determinación de sus contenidos, el escollo central de la educación hay que ubicarlo en un terreno más abstracto, y seguramente menos preciso que la pedagogía o los temas de aprendizaje. Me refiero a la cosmovisión, que abarca a los contenidos, a la forma de transmitirlos, pero que también tiene que ver con los fines que se persiguen con la educación, incluyendo a los paradigmas teóricos que sustentan la explicación de estas cuestiones, y a los valores que determinan y dan cohesión a toda comunidad. Consideramos que la visión que una sociedad tiene de sí misma y la valoración que hace de ella, de sus individuos, y del mundo que la rodea, determina el sentido que tiene cualquier aprendizaje, porque esa óptica del mundo es la que está en el origen en toda percepción sensible que un individuo tenga acerca de las cosas, y de acuerdo a ella se conceptualizarán los nuevos conocimientos.

El desafío se hace más complejo y profundo si tomamos en cuenta que la cosmovisión de una sociedad, lejos de ser estática, es eminentemente dinámica: la visión de las cosas que hoy transmite la escuela no es la que se tenía hace 20, 50 o 100 años, y con toda seguridad nuestra actual cosmovisión sufrirá profundos cambios en los próximos años, y será otra la que se transmita a las nuevas generaciones.

Por esto, al hablar de la educación se plantean de inmediato variadas cuestiones como éstas entre otras muchas: ¿que visión del mundo transmitimos a los jóvenes? ¿La visión del mundo que transmite nuestra sociedad a través de la educación, corresponde a la realidad que vivimos hoy, o más bien a la que vivieron otras generaciones y que recibimos de ellas? ¿Cuáles son los valores que transmitimos? ¿Cuál la información acerca del



mundo? ¿Cuál es la explicación de la realidad que subyace a todo modelo de educación?

Una rápida y simple respuesta a estas cuestiones opta por enfatizar en la transmisión de los valores y los conocimientos recibidos dejando de lado el hecho de que la sociedad no es una simple transmisora de valores y conocimientos absolutos y definitivos, sino que está en cambio continuo; en efecto, toda sociedad cuestiona, reforma, rehace, transforma, construye tanto los valores que la cohesionan, como los conocimientos que tiene acerca del mundo, de los cuales se sirve para actuar sobre la materia y transformar a la naturaleza en satisfactorios.

El problema de las sociedades occidentales en cualquier etapa pasada ha sido encontrar la forma de conciliar lo que se concibe como estable y definitivo y lo nuevo que surge desafiando la permanencia, aquello que hasta entonces ha sido considerado como eterno. Ahí está el conflicto personificado en Galileo, en Giordano Bruno, en Lutero, en Darwin, y en muchos otros.

En las sociedades modernas el conflicto entre lo mutante y lo permanente se presenta como su problema central respecto a los valores, al conocimiento científico y al desarrollo tecnológico. Albert Einstein vió claramente esta traba cuando afirmó, quizás con decepción, que **“la fuerza del átomo lo ha transformado todo, excepto nuestra forma de pensar”**.

Es la ‘forma de pensar’ lo que está en juego en todo proceso educativo, porque la sociedad pretende formar a los educandos para perpetuar en ellos su forma de pensar, pero es también la ‘forma de pensar’ de la sociedad lo que los educandos cuestionan una vez que han desarrollado su capacidad para pensar por ellos mismos. Por otra parte, es la ‘forma de pensar’ que prevalece en una sociedad lo que algunos de sus sectores pretenden modificar a través de la educación para imponer su propia ‘forma de pensar’. Lo

que Einstein denuncia, de hecho, es la ausencia persistente de las nuevas explicaciones científicas acerca del mundo porque la ‘forma de pensar’ en nuestra sociedad es ajena a dichas explicaciones.

Sobre este aspecto pretendemos insistir en el presente ensayo; intentamos establecer tanto cuanto nos sea posible, que la educación puede y debe tomar en consideración las nuevas explicaciones filosóficas y científicas no solamente como contenidos a transmitir, sino también como elementos indispensables para construir una nueva ‘forma de pensar’ más acorde con las circunstancias en que se desarrolla todo hombre y mujer actualmente.

Consideramos que la ‘forma de pensar’ a la que se refiere Einstein es el centro de la educación, su sentido más acabado. ¿Significa esto que la educación estaría orientada a enseñar a pensar?

Por nuestra parte postulamos que la educación, más que un mecanismo estático dedicado a la transmisión de conocimientos asimismo estáticos, deberá verse como una formación del individuo para pensar en términos de creatividad en un mundo eminentemente dinámico que cambia en forma permanente. La creatividad constituye el valor fundamental en nuestra sociedad marcada por el cambio, y que se sabe que existe gracias a que se patentiza; la creatividad, por consiguiente, puede ser concebida como el fundamento sobre el que se construya la educación del individuo. Por otra parte, el objetivo último de la educación es la formación única de cada individuo, considerado como elemento constituyente de su propio grupo social.

Sin embargo, la *creatividad* es un hecho que requiere ser explicado y justificado. Por eso pretendemos señalar los fundamentos filosóficos que permiten explicarla. A este respecto señalamos tres aspectos que sustentan una visión de la realidad y de la educación como cambiante, cuya última realidad es la *creatividad* misma: (1) La explicación del cono-

cimiento como construcción de formas o ideas a partir de sensaciones, dejando de lado la simple obtención de las mismas. (2) Una explicación de la materia más acorde con los paradigmas científicos vigentes que permite concebirla como flujo permanente, en contraste con una visión esencialista de la misma. (3) La libertad del hombre como principio creador de todo individuo y de su entorno tanto físico como social.

Una nueva epistemología

Se habla de una epistemología nueva en contraste con la que deriva de Aristóteles y de Platón; estos creadores del pensamiento y de la civilización occidentales vieron al conocimiento como la obtención de formas, ideas o conceptos que existen fuera del individuo y que vienen a ubicarse, a partir de la percepción sensible, en la facultad cognoscitiva del individuo. Su explicación perdura hasta hoy, y con ella ha transitado nuestra civilización durante 25 siglos.

No es nuestra intención exponer el detalle de la explicación del conocimiento humano. Para el objetivo que perseguimos creemos que basta con señalar que en la explicación epistemológica tradicional se subraya la oposición entre sujeto y objeto: entre quien conoce, y lo que es conocido. Se asume que el conocimiento consiste en la obtención de ideas o formas, tanto en la tradición platónica como en la aristotélica. En todo caso, el conocimiento trae de su exterior las formas y las adopta como una cualidad de la que se apropia a través de su facultad cognoscitiva.

Hay que resaltar el hecho que esa explicación, principalmente la aristotélica, supone un mundo compuesto de esencias, independientes unas de otras; cada ser es algo terminado, o al menos su desarrollo ya está predeterminado por su concepto de perfección, o por lo que los aristotélicos llaman su causa final propia. En otras palabras, es una explicación que excluye a la creatividad porque ya todo está acabado, si no de hecho, sí en potencia.

La educación que por siglos se derivó de tal explicación debió, necesariamente, tomar como su valor principal la transmisión y la obtención de conocimientos con el único objetivo de comprender un mundo acabado, completo; aún los saberes científicos se consideran, desde esa perspectiva, como conquistas para explicar cada vez mejor el mundo mediante 'nuevos conocimientos' que algún 'genio' o inteligencia superdotada logra 'descubrir' ante las miradas atónitas e incrédulas de sus contemporáneos.

Contrasta con esta explicación del conocimiento la que otorga al sujeto una elaboración activa en tanto que participa en la manera como se apropia —construye diríamos nosotros— las formas o ideas por las que es capaz de explicarse el mundo.

Se trata de una nueva explicación que pone el énfasis en la creatividad de cada individuo al conocer, en la medida en que éste participa activamente en el conocimiento transformando la realidad al darle un sentido y transformándose a sí mismo en tanto que cognoscente.

Esta forma de explicar el conocimiento tuvo su antecedente en la Teoría de las Formas. Durante los primeros años del Siglo XX se fortaleció y creció una nueva forma de concebir el conocimiento que se conoce como la *GESTALT Theorie* o *Teoría de las Formas*.

Inicialmente la Gestalt Theorie se preocupó por explicar desde la ciencia de la Psicología a la sensación y la percepción de las cosas que nos rodean. De-

mostró que las sensaciones que tenemos del mundo no son aisladas unas de otras, como tampoco son ordenadas a través de la percepción. Para la Gestalt percibimos 'formas', es decir, unidades completas, un todo estructurado que se nos da a través de los sentidos. Aplicando esto al conocimiento, éste no consiste en una simple abstracción de formas a partir de la sensación porque en ésta formamos ya un todo organizado, diferente de la diversificación y multiplicidad de datos que proporcionan los sentidos.

Para la Gestalt es el sujeto quien, al conocer, ejerce su acción sobre las sensaciones para percibir formas completas y estructuradas. La Gestalt aportó, entre otras cosas, una nueva explicación del conocimiento basada en el método científico. El conocimiento, sostenían, no es una simple abstracción de formas, sino que en él se da una elaboración por parte del sujeto, quien ubica las percepciones sensibles dándoles sentido. Aristóteles había sostenido ya que el sujeto actúa en el



proceso del conocimiento, pero se reducía a la abstracción de lo no substancial, es decir, de los accidentes, para formar la idea, cuyo contenido era la forma universal. Ahora la Gestalt logró demostrar experimentalmente que la acción del sujeto frente al objeto que es conocido no consiste en la abstracción de formas, sino en la construcción de un sentido que impone a las percepciones sensoriales ubicándolas y seleccionándolas.

En la misma dirección, ya en la segunda mitad del Siglo XX, Jean Piaget demostró que lo que el sujeto añade a los datos sensibles que percibe es tan importante como la información que éstos aportan acerca del mundo exterior que los genera. En otras palabras, sostuvo, basado también en trabajos experimentales, que lo que conocemos no es una simple abstracción del mundo que nos rodea, sino una transformación que el sujeto opera; transformación que abarca tanto a los datos percibidos que proceden del mundo, como al individuo que los percibe. Se destaca aquí el papel central de la creatividad, aunque Piaget no la llamó así. El se refirió a la 'transformación' que se da tanto por parte del sujeto que conoce como en el objeto que es conocido.¹

Gracias a estos antecedentes entre otros muchos, es posible pensar ahora que el conocimiento es el resultado de una acción creadora, y no una simple obtención de formas por un proceso de abstracción mental.

Una educación basada en esta explicación del conocimiento enfatizará necesariamente que el estudiante tome conciencia primero de la transformación que supone el aprendizaje, y luego enfatizará la vinculación de los conocimientos adquiridos con los datos que nos proporcionan los sentidos acerca de la realidad. Más aún, el aprendizaje se desprenderá más fácilmente de los problemas que plantea la realidad desde la perspectiva de cualquier disciplina científica, social o humanística.

La nueva epistemología que señalamos consiste en explicar el conocimiento como una relación creativa que construye tanto al sujeto como al objeto en el mismo acto de conocer, sin detrimento de los datos sensibles que todo cognoscente obtiene del mundo. Se supera con ello la oposición tradicional entre sujeto y objeto, dándole otro significado, y el problema de la adecuación entre ellos para asegurar el concepto de verdad cobra otra dimensión.²

Esta explicación supone una visión más acorde con la actual ciencia física según la cual todo está en interacción permanente. Esta interacción condiciona la existencia misma de las cosas que está lejos de llegar a término; es más bien algo que se determina permanentemente, lo cual permite concebir que cada cosa existe gracias a su relación con las demás, y que todo se ve inmerso en un cambio constante que contrasta con una visión del mundo a partir de esencias ya acabadas y definidas.

En el caso del conocimiento, la interacción física entre quien conoce y lo conocido, que se ve como pensamiento, puede considerarse también como pensamiento del pensamiento, es decir, como conciencia.

Esta interacción física a la que podemos llamar 'prehensión' desde la perspectiva de la conciencia, es ocasión para crear una nueva realidad diferente de la percepción sensorial. Así, la percepción sensorial que sobre un objeto tienen dos sujetos es diferente en cada uno, no obstante que ambos coinciden en llamarle con un mismo término, sea 'piedra', o 'árbol', o 'casa' o 'caballo', etc. Por ello es posible sostener que el conocimiento es un proceso constitutivo, como lo es toda entidad existente; y lo que constituye al sujeto es justamente su acción cognitiva, su conciencia. Alfred North Whitehead³ cuando trata del conocimiento, habla justamente de 'superjeto' en oposición al 'sujeto' que tradicionalmente se ve como el sostén de las formas conocidas por abstracción. El 'superjeto' sería el resultado de la pose-

sión del mundo a través de sus experiencias; es decir, la experiencia es constituyente no del conocimiento como algo que viene a sobreponerse al sujeto, sino que construye o constituye al mismo sujeto, ahora 'superjeto', en tanto que se relaciona con el mundo como conciencia.

Por otra parte, el conocimiento humano se refiere a la presencia inmediata de la realidad que se percibe físicamente, pero sobre todo al simbolismo, cuyo origen y punto de referencia es el cuerpo humano. Por su parte el símbolo no es unívoco, sino que es ante todo una referencia cambiante constituída entre la conciencia y la experiencia; referencia que permanentemente se construye, se destruye, pero también se reconstruye. El conocimiento, por tanto, puede verse como actividad creativa, y no como simple obtención de formas o de esencias que existen en sí mismas como esencias perfecta y definitivamente definidas.

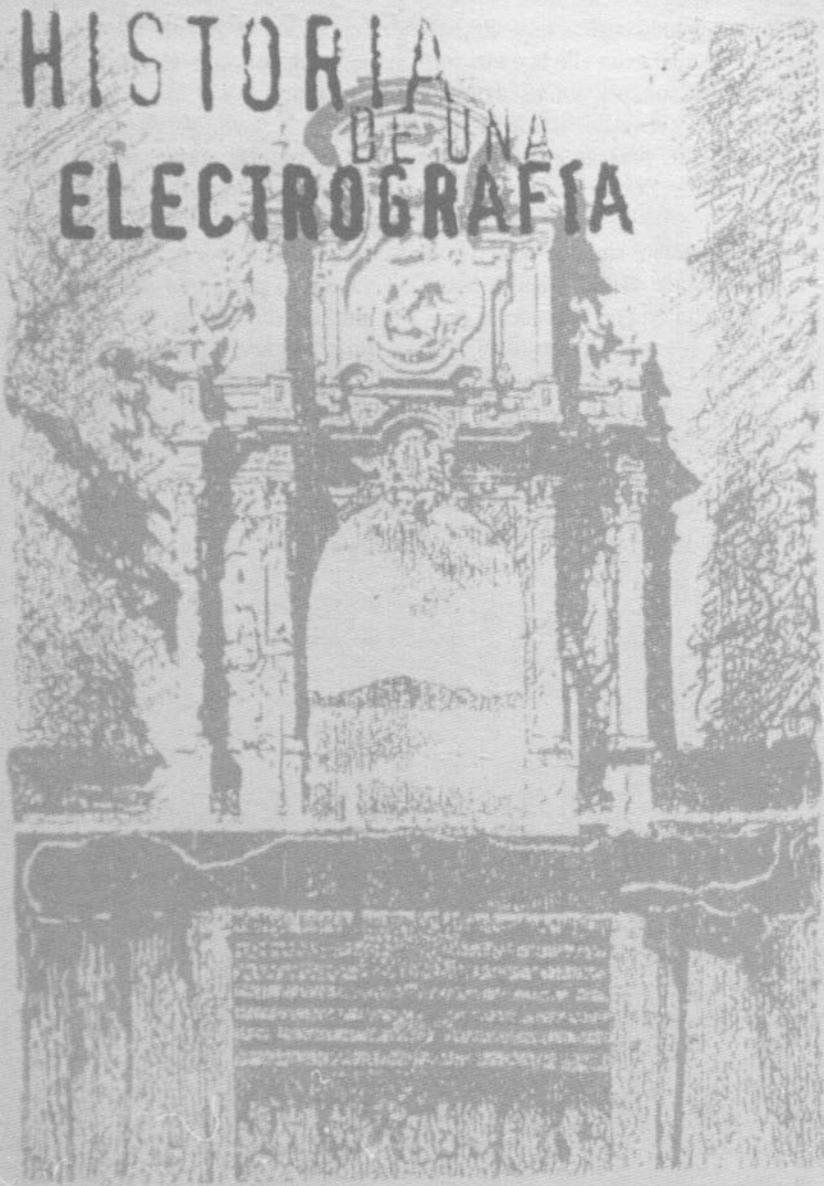
Una nueva explicación de la materia

El segundo elemento que permite pensar en una cosmovisión centrada en la creatividad se refiere al concepto de materia que manejan los físicos desde hace casi un siglo. Señalamos en el apartado anterior que una nueva explicación del conocimiento supone una visión del mundo que difiere también de la que heredamos de Aristóteles, sobre todo en lo que hace al concepto de materia.

La física atómica actual explica a la materia como un flujo constante y en devenir permanente que contrasta, desde

Raúl Hernández Valdés

HISTORIA DE UNA ELECTROGRAFÍA



Del 17 de abril al 8 de mayo de 1997

 Galería
del Pasillo

luego, con aquella explicación basada en la distinción entre substancia y accidentes.

Es en este sentido que consideramos que las ciencias físicas aportan otro elemento fundamental en la construcción de una cosmovisión nueva que modificará seguramente cualquier modelo educativo, aunque hay que reconocer que sigue siendo cierto que dichas ciencias han cambiado el mundo en que vivimos, pero aún no han podido cambiar nuestra 'forma de pensar'. En efecto, aún cuando en las escuelas se enseñan los nuevos resultados científicos, éstos no han logrado modificar la visión que tenemos del mundo, en la que prevalece la experiencia sensible inmediata y su interpretación aristotélica. Los adelantos de los que se ufanan sobre todo las ciencias físicas permanecen como un conjunto de conocimientos especializados que se consideran patrimonio sólo de algunos iniciados.

En el origen de dichos adelantos científicos, como el punto de partida de la actividad científica, de la filosofía, y de la consecuente visión del mundo, está el concepto de materia, el cual ha sido radicalmente modificado gracias a las ciencias físicas.

Para fundamentar lo anterior basta recordar que al hablar de materia es muy común pensar en ella como una dimensión de la realidad o del mundo concebida como substrato. Es común, por tanto, pensar en la materia como el substrato metafísico de las propiedades que atribuimos a las cosas. Se le ha identificado con el concepto aristotélico de substancia que en la gramática es correcto porque en nuestro lenguaje atribuimos predicados a un sujeto. Desgraciadamente esto que sucede en la gramática y en la lógica fue llevado a la explicación metafísica de la realidad dando por resultado una realidad que es substrato o sostén de los accidentes. Este substrato fue identificado con la materia. La misma separación se observa cuando se piensa en una esfera de la realidad que se identifica con la materia y otra que se ubica generalmente en las

ideas acerca de las cosas materiales. Lo anterior ha dado por resultado que pensemos en una naturaleza bifurcada o peor aún, en una naturaleza doble.

Por su parte, las ciencias físicas explican actualmente el concepto de la materia abandonando por completo el concepto de substrato. Se considera, en el ámbito de dichas ciencias, que la materia existe en sí misma, pero que además está en permanente modificación de lo que es, y no solamente de sus accidentes, como se ha pensado desde Aristóteles. Se dice que es sinónimo de energía, lo cual significa que se la concibe como un acontecimiento desvinculado del espacio y tiempo absolutos que la harían diferente entre sí. La Física explica que la realidad está conformada por sucesos cuya existencia y características propias dependen de su relación con todos los otros eventos.

Cabe señalar que el concepto de relación se ve ahora como constituyente de los términos que la componen, y no como resultado de ellos, tal como se piensa entre los aristotélicos.

La física experimental, al demostrar la divisibilidad del átomo, que se suponía era la última unidad de la materia, se encontró con que al indagar acerca de la última composición de los elementos que lo constituyen, emergían nuevas micro entidades, partículas y antipartículas,⁴ llegando de hecho a que la materia haya sido desmaterializada por la física misma. Se ha concluido, casi unánimemente por parte de los físicos, que:

“No hay partículas básicas, sino que todo está hecho de lo demás, y las partículas están hechas de otras partículas en virtud de fuerzas que crean nexos, unas fuerzas surgidas ellas mismas de intercambios de partículas que se establecen entre otras partículas; y el mundo observable es creado por los múltiples nexos que contiene.”⁵

Estamos ante un universo que es real y observable en la medida en que cada cosa es en última instancia una serie de acontecimientos interactuantes, porque no existen “cosas” ni fuerzas separadas, únicas; todas dependen de todas porque cada una afecta a las demás, y a su vez es afectada en su misma existencia por todas las demás.

Estamos así ante una explicación de la materia y de la naturaleza, que se encuentra en cambio permanente, que se crea y se destruye constantemente; estamos ante una materia eminentemente creativa. En la naturaleza la “creatividad” equivale a la realidad última, porque sólo a partir de ella es posible explicar el cambio constante en que existe la materia.

De esta manera la explicación de la materia que maneja la Física constituye por sí misma un nuevo paradigma que ha ido modificando, aunque casi imperceptiblemente, la cosmovisión de las sociedades actuales.

En efecto, el hecho de concebir un mundo ‘desmaterializado’ tal como lo propone la Física, nos separa radicalmente de aquél cuya última realidad estaba constituida por ‘esencias’ acabadas y nos lleva a pensar de manera más dinámica acerca de las cosas que nos rodean.

El conocimiento mismo es resultado de la creatividad, pero también es el punto de partida de una actividad imaginativa que ha llevado a la construcción de nuevas realidades tanto cognoscitivas como físicas. Por ello la creatividad que aparece inseparable de la explicación física de la materia, conduce a nuevas realidades físicas, y a nuevas elucidaciones, dominio de la realidad cognoscitiva. A partir de esta nueva forma de concebir la materia puede vislumbrarse una nueva educación en la que cobre valor primero la imaginación, y luego se traduzca en prácticas psico-pedagógicas que la cultiven para llevar a la vida práctica las explicaciones científicas de la realidad que nos construya a sí mismo en la libertad infinita que supone la creatividad.

Por otra parte, ‘la creatividad’ en la educación habrá de formar mentes abiertas al cambio, es decir, a la construcción de nuevos paradigmas más acordes con el pleno desarrollo de las potencialidades de todo individuo que forma parte de la sociedad.

Una nueva ética

El tercer aspecto que señalamos para establecer a la creatividad como el paradigma central de la nueva educación se refiere a la moral y a la ética, reflexión necesaria acerca de la acción realizada por cualquier sujeto. En efecto, la acción que despliega el individuo necesariamente es transformadora, es decir, creativa. En el terreno de su propia acción el hombre reproduce lo que en el terreno de la materia la ciencia física explica como realidad última, es decir, la presencia de todo en todo, que nosotros entendemos como creatividad.

Toda acción que realiza un sujeto, en efecto, es el elemento que constituye al sujeto moral en la medida en que al actuar deviene tal. A su vez, a toda acción le es inherente un origen consciente o subconsciente, presente en todo individuo.

Por ello, el individuo al actuar se construye a sí mismo como resultado de su misma acción tanto en lo físico —cuando obtiene, v.g. un placer— como en lo cognoscitivo —creando una imagen de sí mismo—.

Desde esta perspectiva cabe preguntarse si el individuo tiende a motivaciones externas que puedan ser consideradas

como definitivas, y por ello, estáticas; así, en el campo de la ética surgen preguntas como éstas: los valores que están al origen de cualquier acción del ser humano, ¿pueden considerarse como absolutos, como estables? El individuo que actúa, valor central de toda consideración ética y moral, ¿puede concebirse de alguna otra forma que no sea como artífice de sí mismo, en otras palabras, como ser libre? Si la moral y la ética se basan en una realidad estable, el individuo, fuente de la acción moral, ¿cómo enfrentará en su misma acción a una realidad física cuyo principio último es el cambio creativo?

Dado que nos ocupamos de la educación y ésta se dirige al individuo, tomamos a éste como el eje tanto de la educación como de la ética.

En este sentido, y en la más auténtica tradición platónica, la educación ha insistido en 'informar' al educando acerca del Bien; esto en el sentido fuerte del término, es decir, hacer que el individuo acepte e incorpore formas, que son ideas o conocimientos, las cuales incluyen desde luego a los valores; así, el conocimiento del Bien sería la perfección del individuo en su mente y en su voluntad, porque no podría renunciar al Bien una vez que lo hubiera descubierto. Vemos que de acuerdo a esta explicación de la ética prevalece la supremacía del "Bien Común" en la medida en que determina la forma de ser del individuo, los valores que guían su acción, y sobre todo su finalidad perfecta. Pero además, se le maneja como algo que le viene de fuera con carácter de absoluto.



Aunque la ética y la moral ponen usualmente al individuo como el valor central de una sociedad y han postulado a la libertad como la condición 'sine qua non' para la construcción de las sociedades modernas, frecuentemente sostienen la primacía de lo que llaman "Bien Común" sobre los individuos, supeditando de hecho el desarrollo de cada individuo a dicho bien. Se supone con ello que en el "Bien Común" el sujeto alcanza su perfección, esto es, su máximo bien.

Se insiste, por otra parte, en la oposición entre individuo y sociedad, retomando la inspiración inicial de los teóricos del liberalismo; y como en ellos, siguiendo una tradición platónico-escolástica, se resuelve dicha oposición sometiendo al individuo y reduciendo su perfección a la persecución de los fines que en principio son capaces de llevarlo a un ideal de perfección que con frecuencia está más allá de su existencia en el espacio y el tiempo.

La educación que deriva de una concepción semejante del individuo, su libertad y la sociedad, es impositiva y se ha asemejado

a la elaboración de esculturas partiendo de una piedra supuestamente informe que sería la materia de donde surgiría la figura deseada. Se habla también con frecuencia de los talentos en estado natural que posee un determinado individuo, como un diamante en bruto, del cual a través del esfuerzo y de una idea de la perfección, se obtiene una piedra preciosa, o el aprovechamiento óptimo de los talentos propios de cada individuo.

Adoptando esta posición, se llega a sacrificar de hecho a los individuos en aras de una perfección que les es ajena porque les es impuesta desde fuera. Se renuncia, en la realidad, al valor que se declara como fundamental: el individuo.

Pensamos que una nueva ética se está construyendo en torno al individuo como único y absoluto valor. El individuo como entidad consciente de su ser mediante su acción constante ocupa espacios cada vez más importantes en la reflexión ética.

Existe un notable esfuerzo por recuperar al individuo como el centro de la reflexión ética con todas las consecuencias que esto trae. Nos referimos al individuo cuyo anhelo de perfección no puede ser concebido en términos de lo que le es externo, sino que se origina en su mismo ser en la medida en que todo lo que aparentemente le es ajeno, en realidad lo constituye, como lo hace su misma acción. Hablamos de un individuo en permanente evolución como la realidad de la que forma parte; un individuo que se cuestiona ante lo otro, y cuya esencia es el cambio continuo en la medida en que se construye permanentemente.

Esta visión de la ética considera al individuo como un ser que es constituyente de un todo orgánico y que es equivalente a su misma realidad.

Una educación que tome en cuenta al individuo en permanente devenir, en un hacerse constantemente, se abocará a convertirse en factor enriquecedor —por

su dimensión social— del diseño que el mismo individuo se da. Pero al mismo tiempo fortalecerá la conciencia en todo individuo de ser elemento constitutivo del todo orgánico en el que existe; desarrollará la conciencia de la responsabilidad que entraña su decisión de existir en un mundo que se encuentra en permanente creación; educación como forja de la voluntad, en el contexto de la libertad creadora de sí misma.

De esta manera la educación recobraré al individuo como valor central y único de su acción considerando que el individuo es el constructor único de su propio ser y de la sociedad en la que se desarrolla.

Una ética centrada por completo en este individuo, en su libertad creadora, influirá determinadamente en la concepción del mundo, y de manera específica, en la educación que desde esa perspectiva se construya para incorporarse en la dinámica creativa del individuo.

Transmisión vs. creatividad en la educación

Hasta aquí hemos insistido en el hecho de que la creatividad constituye el paradigma básico de la educación, en la medida en que corresponde a la visión del mundo que ofrece la ciencia física actual, la epistemología, y la reflexión acerca de la ética. Hemos sostenido que el problema de la educación, más que ser de índole pedagógico, es filosófico, en la medida en que la educación que se ofrece emana en forma total de la cosmovisión que prevalece en cualquier sociedad.

La educación poco a poco va cobrando una dirección nueva y va dejando de ser un mecanismo de mera transmisión de los valores cognoscitivos, estéticos y morales, para constituirse en el elemento de construcción de individuos y sociedades a través de la creación de nuevos

valores, el primero de ellos, el individuo. Esto significa que la creatividad se va constituyendo en el valor fundamental de la educación. ¿Quiere esto decir que todo lo que existe no tiene valor porque será abandonado en la medida en que se construya algo nuevo? Significa que lo que existe tiene su valor en tanto que es producto del devenir y punto de flexión para una nueva existencia. En otras palabras, significa que lo que existe sólo es real en la medida en que es resultado y origen de un devenir constante.

De esa forma los valores, principalmente la educación, son necesarios en la medida en que inspiran el desarrollo de cada individuo; pero le pueden ser nocivos si son considerados como absolutos, es decir como a los que debiera someterse el individuo dejando de lado la construcción de su propia existencia.

Tomando en cuenta los tres aspectos que hemos mencionado, los cuales desembocan en la creatividad como realidad última de lo que existe, pensamos que la educación revalorará cada vez con mayor claridad al individuo como el único centro y sentido de su tarea. A partir de la creatividad que avanza para convertirse en el paradigma básico de la cosmovisión de las sociedades actuales, se tomará al individuo como un ente en constante construcción, que se crea permanentemente, y no como recipiente de una perfección ajena.

En consecuencia, veremos una educación que fomentará primero la creatividad en el estudiante estimulando la obtención de hábitos que favorezcan el surgimiento de actitudes críticas, analíticas y propositivas acerca de sí mismo, acerca de su mundo, y acerca del conocimiento del mundo que la sociedad le ofrece.

Estaremos ante una nueva educación que fomentará –segundo– la responsabilidad del educando para construirse desde el hecho fundamental de su dependencia que para existir tiene respecto de la sociedad. En efecto, el educando construye su misma libertad en la medida en que actúa libremente en el seno de su comunidad, lo cual implica el reconocimiento de que nadie, ningún individuo, puede existir al margen de su sociedad. Lo inverso también es cierto; es decir, que ninguna sociedad puede construirse, y por lo tanto existir, si no es a partir de la acción eminentemente creativa de cada individuo que la conforma. Ser plenamente en y con la diversidad de lo otro, es decir de la realidad física y social, será sin duda una preocupación básica de la educación en lo sucesivo, con la consecuente desaparición, aunque quizás lentamente, de cualquier actitud dogmática.

En tercer lugar, la educación fomentará una visión orgánica del individuo, de la sociedad y del mundo, abandonando paulatinamente la visión mecánica que ha prevalecido por siglos en la civilización occidental. Una visión orgánica de la realidad –ya lo señalamos– tiene a ésta como un universo en el que todo depende de todo, en donde todo está esencialmente vinculado con todo y todo influye en todo.

Esta dependencia, sin embargo, es radicalmente constituyente, y no solamente en términos de la relación causa-efecto como lo supone una interpretación mecánica de la naturaleza.

Hacia esta realidad de la educación apuntan las recientes explicaciones del conocimiento humano, las que se refieren a la última constitución de la materia y aquellas que recuperan al individuo como el único eje de la ética.

Desde esta cosmovisión la educación en nuestras sociedades se construirá en torno a la creatividad. De acuerdo a esto podemos concluir que la educación como mera transmisión de conocimientos y de valores se opone a esta cosmovisión en la medida en que toma como absolutos los valores de verdad y los valores morales. Requerimos pensar en una educación basada en el supuesto de la interdependencia creativa y en la certeza del devenir permanente; una educación que ponga en segundo término a la mera transmisión de valores. Los educadores habremos de preocuparnos para que nuestra labor privilegie una transmisión de valores crítica y propositiva poniendo todo el énfasis en la formación del individuo, cuyo único origen real lo constituye la creatividad manifiesta en todo lo que existe.

Referencias bibliográficas

- AGAZZI, Evandro. *El bien, el mal y la ciencia*. Tecnos, Madrid, 1996.
- HEGEL, G.W.F. *Principes de la philosophie du droit*. Gallimard, 1940.
- LASZLO, Ervin. *El cosmos creativo. Hacia una ciencia unificada de la materia, la vida y la mente*. Kairós, Barcelona, 1997.
- LASZLO, Ervin. *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma*. Gedisa, Barcelona, 1993.
- PIAGET, Jean. *Psicología y epistemología*. Ariel, Barcelona, 1973.
- RORTY, Richard. *Objetividad, relativismo y verdad*. Paidós, Barcelona, 1996.
- RUSSELL, Bertrand. *La perspectiva científica*. Ariel, Barcelona, 1974.
- SAVATER, Fernando. *Ética como propio amor*. Grijalbo mondadori, Barcelona, 1988.
- SHATUCK, Roger. *Conocimiento prohibido*. Taurus, Madrid, 1998.
- TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. FCE, 1993.
- TAYLOR, Charles. "Identidad y reconocimiento". en *Revista Internacional de filosofía política*, Madrid, N° 7, mayo 1996, págs. 10-19.
- WHITEHEAD, Alfred North. *El concepto de naturaleza*. Gredos, 1968.
- WHITEHEAD, Alfred North. *Los fines de la educación y otros ensayos*. Paidós, Buenos Aires, 1957.
- WHITEHEAD, Alfred North. *Process and Reality. An Essay in Cosmology*. FP, New York, 1978, Corr. Ed. By David Ray Griffin and Donald W. Sherburne.

Notas

¹ Ver Piaget, J., "Psicología y epistemología", Ariel, Barcelona, 1973, especialmente págs. 85-112

² Para una exposición más amplia y detallada de esta posición, ver Sancén Contreras, Fernando, "Es posible construir el conocimiento al margen de la relación sujeto-objeto?", trabajo presentado en el XXIX Simposio anual de la JEAN PIAGET SOCIETY, Society for the study of knowledge and Development, realizado del 2 al 5 de junio de 1999 en México, D.F.

³ Whitehead, A.N., *Process and Reality*, ed. Corregida por D.R. Griffin y D.W. Sherburne, The Free Press, New York, 1978, págs. 150-151.

⁴ Ver Laszlo, Ervin, *El cosmos creativo*, Barcelona, Kairós, 1997, pág. 43 y ss.

⁵ *Ibid.* pág. 46.

⁶ Ver las referencias bibliográficas de G.W.F Hegel, de Richard Rorty, y de Fernando Savater en la BIBLIOGRAFÍA.