Educación para la paz y creatividad: algunas reflexiones

*José Pablo Cob Barboza**

RESUMEN

Pensar y discutir sobre la educación se ha vuelto un tópico común en casi todos los ámbitos. No así la reflexión sobre ciertos temas que, sin ser parte del temario oficial, son parte de la formación integral como seres humanos. El presente artículo ofrece algunas ideas y reflexiones con respecto a la educación para la paz, formación para una existencia equilibrada consigo mismo, la sociedad y el entorno natural, y la creatividad como expresión de las producciones humanas, que podrían vincularse con los procesos educativos.

* Licenciado en Docencia, por la Universidad Estatal a Distancia, y en Estudios Latinoamericanos, por la Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente es profesor de la Cátedra de Filosofía de la UNED.

INTRODUCCIÓN

Diversos grupos sociales, en los últimos años, no han dudado en señalar aspectos como la violencia intrafamiliar y social, la degradación del ámbito político y la "crisis" de valores como retos que deben ser asumidos por la escuela. En ese sentido, se ha propuesto el papel de ésta como formadora de valores y gestora de soluciones en los procesos de constitución de los sujetos.

La educación para la paz en algunos contextos operacionalizada como contenido curricular explícito, en otros como "eje transversal", es parte de esas propuestas, ofrecida como alternativa práctica, que difunde los principios y fines de la educación establecidos en la legislación nacional independientemente del contexto, y estableciendo el fundamento para la construcción de una cultura en la que predominen valores relativos a la paz, la convivencia social y la construcción de derechos humanos.

Por otro lado, la creatividad ha sido propuesta como uno de los rasgos humanos por potenciar en el marco escolar. Revistas especializadas, manuales, estudios empíricos y ensayos teóricos registran las posiciones que se han conseguido con respecto a la naturaleza e importancia de la creatividad en la sociedad presente.

En el marco del sistema educativo formal, casi siempre se hace referencia a la introducción de nuevas técnicas didácticas, ejercicios, aplicación de habilidades, etc. Supone, pues, *creatividad* en el estudiante, en la medida en que genera interrogantes y los resuelve, y en el docente, en cuanto a planeamiento de estrategias y condiciones para desarrollar la creatividad.

A propósito de la educación y la paz

Una observación preliminar permite hacer la siguiente anotación: como proceso, la educación no es una abstracción o algo acabado –por tanto definible restrictivamente– sino histórico, dinámico y cambiante.

No se presenta, entonces, una "definición", sino un conjunto de elementos referentes a los procesos educativos. Para el caso del presente trabajo, se toman en cuenta las dimensiones epistemológica, antropológica, sociopolítica y operativa:

1. **Dimensión epistemológica:** en el fondo, una discusión sobre la educación supone una teoría del conocimiento, es decir, un modo de percibir y valorar los procesos de conocimiento humano. En ese sentido, se reconoce la premisa constructivista, es decir el sujeto construye sus conocimientos desde la experiencia y asimilación, con base en patrones cognoscitivos. El papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento es el aspecto relevante en este enfoque. En este sentido supone el conocimiento como un proceso dinámico en el que la inteligencia opera sobre los objetos modificándose a sí misma y al entorno.

2. **Dimensión antropológica:** Paciano Fermoso (1985) ha destacado la educación como un proceso típicamente humano, porque presupone cualidades humanas, particularmente la racionalidad y la libertad. Esto encuentra fundamento en la perspectiva del sujeto capaz de construir su conocimiento con base en la información y sus procesos de interiorización. Desde una perspectiva filosófica podría dar la impresión de que esta observación es suficiente. Sin embargo, parece necesario comprender al ser humano como organismo biológico que puede ser, a su vez, el fundamento de su racionalidad y libertad. La cada vez mayor capacidad de comprender al ser humano en cuanto organismo complejo, permite una más amplia reflexión antropológica y una propuesta educativa, en tanto que el ser humano se evidencia como biológico e históricamente educable.

3. **Dimensión socio-política:** la educación expresa también una función social, pues remite a procesos de socialización (interacción y valoración de la interacción intersubjetiva). Pero esto último remite al carácter sistémico de la *escuela*, es decir, la institucionalización de los procesos educativos, como un modo de concreción histórico-social y de reproducción de la sensibilidad social.

   Desde la perspectiva biológico-humana, según Humberto Maturana (1997) puede añadirse la sociabilidad de la educación como *convivencia con el otro*, en tanto transforma los modos de vivir y permite autoaceptación y autorrespeto, sentando las bases para la aceptación y respeto de los otros.

4. **Dimensión operativa:** la educación no expresa sólo el cómo ésta ha sido concebida, sino también recuerda su dinamismo y operatividad. Al plantear la educación en el ámbito del *sistema educativo*, es definida por políticas educativas y programas de estudio oficiales, y concretada en los espacios-aula y la relación maestro-estudiante. Esto permite considerar la educación como un proceso intencional, es decir sistematizado, programado y tendiente a un fin (la educación constituye finalidades). Esta sistematización (de contenidos y metodología) supone una visión de mundo, escala de valores, pautas de comportamiento e incluso, en su extremo ideológico, reproducción del orden social y ***statu quo***.

La educación, en fin, remite a procesos de mayor complejidad que la pura socialización (integración y asimilación social) e instrucción (proceso formalizado para la *transmisión* del saber), pero participa de los rasgos de ambas. Un aspecto fundamental, a fin de cuentas, es que permita aceptación y respeto por sí mismo y esto se expresa en aceptación y respeto a los otros, fundamento de una sociabilidad potencialmente solidaria y justa (Maturana, 1997).

Con respecto al concepto *Paz*, se puede entender, siguiendo a Galtung, de dos formas: paz negativa y paz positiva; cada una de éstas depende, a su vez, del tipo de violencia al que se haga referencia por oposición: violencia directa y violencia estructural.

Cuando se hace referencia a la violencia directa, porque afecta la integridad de la persona, se propone un concepto de paz negativa, definida como una negación de las formas de violencia directa; por ejemplo, paz como no-violencia, no-guerra, no-agresión, etc.

Por otro lado, las condiciones de violencia estructural –condiciones de opresión, desigualdad e injusticia, provocadas por estructuras sociales, que impiden la realización del potencial personal– permiten proponer, antagónicamente, la paz positiva; es decir, la paz como presencia de condiciones estructurales de justicia, igualdad, desarrollo en las relaciones humanas, de modo que permita vivir una vida mínimamente humana, en la que sea posible resolver los conflictos de forma alternativa para lograr la armonía de la persona consigo misma y con las demás, pero también con su entorno natural (Galtung, citado por Solís y Peñas, 1995).

También se suscribe la posición de Gallardo (1997): una concepción de la paz como construcción de las víctimas, favoreciendo una fusión de paz negativa y paz positiva. En ese sentido, presenta una perspectiva de la paz como un esfuerzo combativo:

> *La paz no consiste en una pacificación desesperanzada o en un armisticio o un mero deponer las armas, sino en la constitución de relaciones económicas, sociales y políticas que alientan una vida digna, humana, para todos. Visto desde las víctimas de las guerras, la paz deseada es la única paz posible. Y es una lucha, una resistencia, un esfuerzo por transformar permanentemente las condiciones de opresión y muerte, presentes en todos los espacios sociales, en situaciones de vida* (Gallardo, 1997:29).

Además, también la paz se consolida desde la interacción y valoración de la relación del sujeto consigo mismo y con los demás:

> *La paz es el nombre de una tenacidad desde las raíces y hacia sueños e intuiciones de liberación y plenitud. La paz es una oferta de raíces y de sueños a otros, para crecer juntos. La paz es el deseo de la víctima que ya no quiere serlo y, sobre todo, que aspira a que ya no existan más víctimas. No puede haber paz sin autoestima de todos y de cada cual en todos los lugares del mundo. "Autoestima" quiere decir aprender a quererse con otros, para otros. La paz sin autoestima, es decir sin el reconocimiento de las necesidades humanas propias de los diversos y de uno mismo, es resignación, ausencia de movilización* (Gallardo, 1997:29).

Tomando estos elementos como punto de partida, se presentan los fundamentos que permiten suponer la Educación para la paz como una categoría compleja y práctica, remitiendo, necesariamente, a su implementación en la praxis educativa. Para David Hicks (1993), direc-

tor del *Centre for Peace Studies* del *St. Martin's College* en Manchester, la educación para la paz es un modo de responder a los problemas del conflicto y la violencia en escalas desplegadas desde lo global y lo nacional a lo local y personal. Constituye, para ese autor, "una exploración de los modos de crear futuros más justos y firmes" (Hicks, 1993: 23). Es, en ese sentido, un proceso de armonía, en tanto equilibrio personal, político y planetario consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

Hicks (1993) indica que la educación para la paz no es ni debe ser una materia específica del horario lectivo, sino una dimensión del currículo, para explorar intereses de formas diferentes en diversos grupos. Por eso propone una serie de objetivos, tales como destrezas, conocimientos y actitudes, vinculados con la educación para la paz.

Con un enfoque pacifista, Rodríguez-Rojo (1995), destacado pedagogo español, define educación para la paz de la siguiente manera:

> *[Es el] proceso de construir una respuesta a la crisis del mundo actual consistente, fundamentalmente, en una agresión del hombre contra sí mismo, contra los demás y contra la naturaleza. La respuesta de la Educación para la paz estribaría en buscar una concienciación de la persona y de la sociedad que considere la armonía del ser humano consigo mismo, con los semejantes y con la naturaleza como substrato de esa sociedad (...) Todo ello se dirige a la consecución de un objetivo: la convivencia entre todos los hombres, reguladora de conflictos, a través de estrategias no violentas."* (Rodríguez, 1995:53-54).

Son evidentes, de ese modo, los tres ejes fundamentales que interactúan en la educación para la paz, a saber, la formación intrapersonal del sujeto, las relaciones sociales (ámbito propiamente social y el político), y la interacción sostenible con la naturaleza.

En el contexto costarricense, desde 1997, se propone el compromiso de la legislación y del sistema educativo formal con la educación para la paz, tendiente a la *paz* y el respeto a los derechos humanos:

> *Toda persona tiene derecho a una adecuada educación sobre la paz, en las escuelas y los colegios, los cuales tienen el deber de hacerles comprender a sus alumnos la naturaleza y las exigencias de la construcción permanente de la paz. El Consejo Superior de Educación procurará incluir, en los programas educativos oficiales, elementos que fomenten la utilización del diálogo, la negocia-*

ción, la mediación, la conciliación y otros mecanismos similares, como métodos idóneos para la solución de conflictos (Ley 7727, Art. 1°).

El mencionado artículo implica un compromiso para el Ministerio de Educación Pública (MEP) y para los educadores: generar espacios donde se dinamice la educación para-/sobre/en paz, bajo la forma de estrategias para la resolución alternativa y creativa de conflictos.

A propósito de la inteligencia y la creatividad

Uno de los primeros impactos contra el concepto tradicional de inteligencia y su establecimiento como elemento definitorio del sujeto fue el uso que empezó a hacerse del concepto de *creatividad* a partir de los años cincuenta, en los que se confronta el pensamiento convergente (lo establecido y que *debe ser* aprendido/reproducido) y el pensamiento divergente (lo novedoso y tendiente a la resolución de problemas).

Distinguir entre pensamiento convergente y divergente requiere una mayor explicación:

a) **Pensamiento convergente:** supone la capacidad de asimilar conceptos, reproducirlos con exactitud y realizar operaciones mentales según ciertos patrones.

b) **Pensamiento divergente:** capacidad de establecer nuevas relaciones, dar respuestas originales, plantear nuevas cuestiones y resolverlas de forma original.

En la creatividad coinciden las capacidades que, por sí mismas, son propias de una estructura convergente, pero que llevan a la divergencia por la acción mediadora sobre ellas. Así, el individuo adquiere cierta preferencia por lo complejo y ambiguo frente a lo simple y convencional.

Bastante cercano a Gardner, está el psicólogo desarrollista Daniel Goleman. Sus obras más publicitadas (Goleman, 1997; Goleman y otros, 1999) le han convertido en un difusor de la Inteligencia Emocional como una teoría seria, aplicada a diversas instancias de la vida humana y vinculada con las producciones creativas. En ese sentido, supone la creatividad como expresión de libertad interior y autorregulación de las emociones, un espíritu creativo por ser liberado.

La teoría de las inteligencias múltiples (IM) de Howard Gardner, presenta un enfoque de la mente distinto, que permite generar una concepción particular de la educación. Re-

conoce diversas facetas de la cognición, tomando en cuenta los diversos potenciales cognitivos. En ese sentido, está en el marco de las ciencias cognitivas y la neurociencia.

Con la propuesta de las siete inteligencias, su fundamento teórico y biológico, se separa del criterio favorable al coeficiente intelectual, desarrollado a inicios del siglo XX, particularmente en lo referente a los tests que miden la inteligencia, así como criterios de los sistemas educativos que se han centrado en un currículo básico y homogéneo.

Para Gardner (1984), una inteligencia es un potencial biopsicológico y no debe confundirse con un dominio del saber, esto es: una actividad socialmente construida. No sería, entonces, el caso afirmar que las inteligencias son condicionantes o determinantes a un tipo de profesión o empleo. Ese potencial biopsicológico se concreta en "la capacidad de resolver problemas, o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales (Gardner, 1984: 10). Ahora bien, estas inteligencias no se presentan de forma "pura", antes bien, se expresan en el contexto de tareas, disciplinas y ámbitos específicos.

Como la localización cerebral de las inteligencias no es tarea fácil, Gardner (1984) ofrece una base científica y experimental para fundamentar su teoría. Esta se compone de ocho señales o criterios para que un conjunto de rasgos biológicos y una serie de competencias puedan ser considerados como *inteligencia* (esto porque no toma como punto de partida una lista de habilidades *a priori*).

Por los rasgos propios de cada inteligencia, estas operan de acuerdo con sus propios procedimientos y bases biológicas. Puede decirse, pues, que tienen sus propios sistemas y reglas.

Según expone Gardner (1984), las inteligencias pueden ser caracterizadas de la siguiente manera: lingüístico-verbal, musical, lógico matemática, espacial, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal.

De estimar la validez de este enfoque, podría proponerse una modificación significativa en los sistemas educativos formales, en tanto permita abrir los espacios para lograr la plenitud de cada sujeto.

El individuo creativo es, para Gardner, "... una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cul-

tural concreto" (Gardner, 1997:53-54). De ese modo, la expresión de la creatividad del sujeto se concreta en su campo de acción donde confluyen, de diversa manera, una o más inteligencias, por lo que cabría la expresión de Molina (1995) con respecto a la teoría de la creatividad múltiple.

El estudio de Gardner sobre personajes creativos de inicio del siglo XX (Gardner, 1997) presenta elementos importantes para una teoría de la creatividad e incluso novedosos. Estos son los siguientes:

a) **La persona creativa lo es en un campo:** con esto cuestiona directivamente la noción de creatividad como cualidad universal, contrario a lo que se infiere de los tests de creatividad. Para Gardner el campo de trabajo de un individuo es el espacio propicio para desarrollar su creatividad, según sean sus inteligencias.

b) **La creatividad se presenta de forma regular:** se separa de la perspectiva que supone actos creativos aislados en el sujeto, y los presenta como fruto del esfuerzo de estos. En este sentido, Gardner sostiene que la creatividad muestra el deseo de ser creativo.

c) **La creatividad implica nuevas cuestiones y nuevos productos:** interpela los enfoques psicométricos, pues no se fundamenta en problemas ya imaginados y solucionados, sino en formas de generar nuevos problemas.

d) **Aceptación cultural:** el reconocimiento histórico-social del acto creativo no es un aspecto cosmético, sino fundamental, sea este temprano o tardío. Para Gardner nada es creativo en o por sí mismo.

Puede generarse creatividad en las diversas actividades humanas, como por ejemplo, cuando las personas intentan hacer las cosas de una manera diferente, en la resolución de problemas y en el planteamiento de retos. Es interesante estudiar la creatividad en las personas altamente creativas (Gardner, 1997), pero desde el ámbito educativo deben generarse los instrumentos para la observación, análisis y valoración de los procesos creativos en estudiantes y educadores, y no perder de vista que estos tienen los elementos básicos para formar su creatividad, y con esta, nuevas formas de conocimiento.

Con base en la teoría de IM, y el dinamismo de los sujetos, es posible concretar prácticas creativas. Si bien el estudio de Gardner (1997) se limita a experiencias creativas de alto significado histórico, la creatividad es, según este autor, un as-

pecto que puede ser estimulado en cada individuo. El sujeto concreto, en los diversos campos en los que interactúa, es capaz de crear y generar componentes relevantes en los procesos de constitución y capacidad de vivir en una cultura de paz.

Reflexiones finales

Adoptar una perspectiva como la teoría de las inteligencias múltiples y sus vinculaciones con la creatividad, puede permitir un análisis más preciso con respecto a la consecución de las metas educacionales. Cada meta, en la actualidad, supondría un conjunto de inteligencias que con facilidad podrían movilizarse para su logro y proponer retos mayores.

Con respecto a la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el sistema educativo formal, Gardner indica:

> *Si bien es deseable considerar los puntos finos del proceso de aprendizaje, es importante que el planeador o el que determina la política [educativa] no pierda de vista su agenda educacional global. En última instancia, es necesario coordinar los pretendidos planes educacionales a través de varios grupos de interés de la sociedad para que, juntos, puedan ayudar a ésta a lograr sus metas más amplias. A la luz de las metas que persigue la sociedad más amplia deben considerarse los perfiles individuales y, de hecho, a veces los individuos habilidosos en determinados sentidos deben ser guiados de todas maneras a lo largo de otros caminos menos favorecidos, tan sólo porque las necesidades de la cultura son especialmente urgentes en ese ámbito en ese momento (...) Es importante que la sociedad halle alguna manera de adiestrar, y luego emplear, las habilidades que permiten tener una visión de un todo grande y complejo* (Gardner, 1984:442).

La identificación de las inteligencias múltiples en el sistema educativo formal constituye una idea relevante, pues niega un esquema definido y único (genético) que explique la "inteligencia" de un individuo y porque no hay un único patrón para estimular su desarrollo. Al decir del investigador y pedagogo brasileño, Celso Antunes (2000), el ser humano limitado y restringido de inicios del siglo XX es sustituido por un nuevo ser: múltiple, holístico y casi ilimitado en la capacidad de expansión de su cerebro.

La organización del sistema educativo formal tiende a uniformar a los sujetos concretos. Se enseñan y evalúan las asignaturas de la misma manera, a todos los estudiantes por igual, porque parece justo poder tratar a todos los estudiantes

como iguales (para el caso, homogéneos). El igualitarismo diluye la equidad, y una pseudotolerancia (todo se vale) disimula patrones que se niegan a desaparecer: el racismo, el machismo y la prepotencia.

La teoría de las IM permite proponer una educación activa y centrada en el individuo. No se distancia, entonces, de las propuestas que se remontan a Rousseau y pasan por Montessori, Dewey y, en general, todos los que representan la "Escuela Activa".

Una tolerancia eficaz, la capacidad de reconocerse en las diferencias del otro, la posibilidad de convivir en la pluralidad son aspectos relativos a una aplicación transversal de la Educación para la Paz que se potencian por la teoría de la IM y su enfoque sobre la creatividad. Los procesos educativos serían diseñados de tal manera que fuesen sensibles a éstas diferencias, para que las distintas potencialidades sean desarrolladas, convirtiendo el aula en un espacio para expresar diversas y nuevas ideas, tanto del educador como del estudiante, generando las posibilidades de una resolución creativa de conflictos, estimulando para la escucha y la tolerancia, pero también promoviendo una sana discusión, entre otros.

Por otro lado, la pertinencia histórica por constituir una cultura de paz es responsabilidad social y ética. Es posible hacer más soportable y amable el mundo –los individuos, sus relaciones sociales y con la naturaleza– ya desde los esfuerzos por cimentar una cultura de paz. Y la educación para la paz, no como conjunto explícito de contenidos, sino como eje transversal de los contenidos curriculares, hace su aporte explícito en el mediano y largo plazo. En ese sentido, no sólo remite a los contenidos, sino también a los procedimientos de enseñanza y, sobre todo, a las relaciones entre los estudiantes, los educadores y la comunidad en la que esté inserta la escuela.

De manera general, un enfoque teórico alrededor de la creatividad permite un saludable equilibrio que evita los excesos del tradicionalismo educativo, recargado de autoritarismo y conductismo, y del constructivismo deformado, el cual considera que todo vale y que no debe haber intervención del educador. Si el eje transversal de los contenidos que desarrolla es la formación de una cultura de paz, es posible poner bases para compromisos vitales e ir logrando una transformación social.

Una alternativa pedagógica creativa para un momento como el presente, cuando se refuerza el pensamiento homogeneizado y las personas se niegan a pensar radicalmente deviniendo en destructivas (negación de una cultura de paz), facilitaría la constitución de sujetos autónomos, críticos, capaces de interpretar y valorar la abundante información circulante y de tomar decisiones relevantes para modificar su vida. Y en el ámbito educativo no logran esto ni la filosofía ni la investigación por sí mismas, pues dependen de su implementación didáctica, de las relaciones en el ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Antunes, Celso (2000) *Estimular las inteligencias múltiples.* Madrid: Narcea.

Fermoso, Paciano (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEACSA.

Gallardo, Helio (1997) *Globalización, exclusión y paz*, en Ausencia y presencia de los derechos humanos. San José: publicado por SINPAE.

Gardner, Howard (1984) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, Howard (1997) *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad.* Barcelona: Paidós.

Goleman, Daniel (1997) *La inteligencia emocional.* Buenos Aires: Javier Vergara.

Goleman, Daniel; Kaufman, Paul y Ray, Michael (1999) *El espíritu creativo.* Buenos Aires: Javier Vergara.

Hicks, David (1993) *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula.* Madrid: Editorial Morata.

MEP (1994) *Política Educativa hacia el siglo XXI.* San José: Edita el MEP.

Maturana, Humberto (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política.* Santiago de Chile: Dolmen.

República de Costa Rica (1997) *Ley 7727.* San José.

Rodríguez-Rojo, Martín (1995) *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal.* Barcelona: Oikos-Tau.

Solís, Guillermo y Peñas, Mercedes [comps.] (1995) *Educación para la paz.* San José: EUNED.