

*María Teresa Alvarez Hoyos\**

**MARCOS DE REFERENCIA DE APROXIMACION AL ACTO CREATIVO**

---

\* Profesora Asociada Universidad de Nariño, Pasto - Colombia.

El propósito de esta conferencia es compartir con ustedes algunas reflexiones e indagaciones acerca del surgimiento del proceso creativo a partir de la concepción de la estructura de la mente y de cómo este proceso funciona dentro de los marcos de la cultura.

Tomar la creatividad en abstracto me parece un ejercicio importante pero no será el objeto de este trabajo. La literatura especializada abunda en textos que enfatizan sobre su importancia, los elementos que la componen y los diferentes procesos mentales que pone en eje-

cución. Sin embargo, los agentes educativos –padres, maestros, comunidad– cada vez se encuentran más perplejos sobre el porqué los niños y los adolescentes no desarrollan la originalidad, la recursividad, la imaginación, la innovación, para enfrentar los deberes escolares que con tanto esmero ponen a su disposición.

La sociedad espera que la escuela desate el nudo gordiano acerca de cómo volver creativos a los niños, y la escuela a su vez se debate en un mar de autorreproches acerca de sus prácticas repetitivas y transmisionistas, las cuales no logra modificar a pesar de todos los esfuerzos del Estado y de la escuela misma.

Pero curiosamente, por fuera de la escuela, la creatividad surge en espacios que aparentemente no tienen nada que ver con lo pedagógico. El arte popular, la publicidad, los medios de comunicación, el diseño industrial hacen gala de un gran ingenio y logran mostrar en la práctica productos nuevos y sugestivos que son ávidamente re-

clamados por el público de niños y adultos, a quienes les cuesta tanto trabajo hacer el ejercicio de volverse creativos dentro de la escuela. Es de mencionar el estudio realizado en gamines, quienes hasta la edad de 10 años, logran niveles de creatividad mayores que los niños escolarizados e integrados a la sociedad.

Es posible que el punto de partida de las teorías mismas o enfoques con que ha trabajado la escuela sean los obstáculos para impedirnos ver el camino, es posible que haya que utilizar otros caminos para acercarse al proceso creativo que comiencen desde un momento anterior.

En la búsqueda de caminos y reconceptualizaciones que expliquen cómo el hombre puede desarrollar sus procesos creativos me permito presentar el punto de vista desarrollado por Howard Gardner a través de las investigaciones realizadas a propósito del Proyecto Cero sobre el Potencial Humano, que la Universidad de Harvard con el patrocinio de la Fundación Ber-

nard van Leer, inició en 1979, con el fin de “evaluar el estado del conocimiento científico referente al potencial humano y su logro, así como resumir los resultados de forma que ayudara al plan de acción y prácticas educacionales en todo el mundo”.<sup>1</sup>

Gardner comienza por plantear la existencia de múltiples inteligencias, a partir de las cuales las personas desarrollan diferentes sistemas de simbolización y por lo tanto diferentes entornos donde la creatividad toma lugar.

El ser humano se distingue de los demás seres por su capacidad para emplear diversos vehículos simbólicos en la expresión y comunicación de significados. El uso de símbolos ha sido fundamental en la evolución de la naturaleza humana, dando lugar al mito, lenguaje, arte, ciencia.

La perspectiva simbólica pretende emplear los métodos y planes globales diseñados por Piaget y centrarlos no sólo en

los símbolos lingüístico, lógico y numérico de la teoría piagetiana clásica, sino en la diversidad completa de sistemas simbólicos que comprendan los musicales, corporales, espaciales e incluso los personales.

Se trata entonces, de desarrollar cada competencia simbólica. Por ejemplo, algunas competencias como la lógico-matemática pueden ser universales, y los individuos de todo el mundo la poseerían, por el solo hecho de tener que encarar el ambiente físico y social, sin embargo la capacidad para leer puede ser desconocida o tener valor mínimo en algunas culturas, y así quien viva en una cultura que no privilegia una determinada competencia no logrará progreso en ella. Así mismo hay competencias o dominios que son restringidos a grupos aislados dentro de una cultura, por ejemplo el hacer mapas, en otros casos los dominios o áreas de habilidad de pocos individuos pueden llegar a ser dominados por grandes segmentos de la población; tal el

caso del cálculo o la teoría de la evolución.

En el desarrollo de las competencias simbólicas juega papel predominante la cultura; así, el progreso en un dominio no depende por completo de las acciones de un individuo solitario, más bien se considera que gran parte de la información acerca del dominio está contenida en la propia cultura.

Un caso especial dentro del dominio de competencias simbólicas es el de los niños prodigio. Se puede considerar a éste como un individuo que pasa a través de uno o más dominios con tremenda rapidez, mostrando una velocidad que lo hace parecer cualitativamente distinto de los demás. Es como ver una película en cámara rápida de los procesos educacionales.

El prodigio plantea un problema que no se puede resolver con la teoría piagetiana: cómo se puede ser precoz en sólo un área del desarrollo, tal el

caso de las matemáticas o el ajedrez.

Un estudioso muy influido por el pensamiento de Piaget, David Feldman, de la Universidad de Tufts, a través de la consideración de diferentes factores llegó a una interesante explicación de la génesis de los prodigios. Este fenómeno se debe a un conjunto de hechos que denominó coincidencia y lo expresa así:

“Concibo el fenómeno del prodigio como la presencia en el tiempo y el espacio de un ser humano excepcional y preorganizado, nacido y educado en un período posiblemente óptimo y de un modo que quizá sea el más propicio para orientar los intereses y la dedicación del niño hacia el dominio de una esfera del conocimiento altamente evolucionada. En otras palabras, se produce una “coincidencia”, más asombrosa aún que los enormes talentos que la hicieron posible. Esta

coordinación sutil y delicada de ciertos elementos del potencial humano con la tradición cultural me resulta aún más deslumbrante que las aptitudes normalmente atribuidas a estos niños”.<sup>2</sup>

Howard Gardner y sus colegas, en el Proyecto Cero de Harvard, han tratado de descubrir la estructura fina del desarrollo dentro de cada sistema simbólico particular. Es así como Gardner postula la existencia de múltiples inteligencias, distintas facultades intelectuales o competencias, cada una de las cuales puede tener su propia historia de desarrollo. La neurobiología por su parte señala la presencia de áreas en el cerebro que corresponden al menos de forma aproximada a ciertas formas de la cognición.

#### 1. LOS SIMBOLOS, LOS SISTEMAS SIMBOLICOS Y LOS PRODUCTOS SIMBOLICOS

Los campos fundamentales a los que hay que referirse en cualquier teoría sobre la cognición

humana son la biología y la antropología. Las dos conforman el cuadro que proporciona las características y limitaciones del intelecto humano. La biología proporciona un cuadro del potencial genético, la antropología indaga los diferentes papeles que existen en diferentes sociedades, las funciones que desempeñan los individuos, sus problemas y sus metas. Entre ambos cuerpos de información no existe un puente que relacione sus vocabularios y sus marcos de referencia.

Es aquí donde entran los símbolos, los productos simbólicos y los sistemas simbólicos. El dominio de los símbolos es el que ayuda a salvar la brecha entre el sistema nervioso con sus estructuras y funciones y la cultura con sus papeles y actividades. “Al referirse a los símbolos como si fueran palabras o cuadros, a los sistemas simbólicos como si fueran matemáticas o lenguaje, a los productos simbólicos como si fueran teorías científicas o narrativas literarias, entramos en relación con entidades y niveles de análisis, que

se pueden referir tanto a la biología como a la antropología".<sup>3</sup>

De acuerdo con Nelson Goodman el símbolo es toda entidad (material o abstracta) que pueda denotar o referirse a otra entidad. Ejemplos: cuadros, diagramas, números. Una línea puede ser un símbolo si se emplea para representar cierta clase de información. Los símbolos denotan y representan, además transmiten significados, tales como estados de ánimo, sentimiento o tono. Los símbolos artísticos pueden ser tales como sinfonías, bailes, esculturas, garabatos.

Los símbolos pueden funcionar solos como entidades significativas o entrar como componentes de un sistema mucho más elaborado. Así las palabras configuran el lenguaje hablado y escrito, los números y otros símbolos abstractos el lenguaje matemático, los gestos y otros patrones de movimiento los sistemas de danzas.

Cuando los símbolos y los sistemas simbólicos entran en el

diseño de los productos simbólicos adquieren su máxima expresión. Estos pueden ser historias, sonetos, obras de teatro, demostraciones matemáticas y solución de problemas, rituales, críticas.

La introducción y el dominio de los sistemas simbólicos no es solo cuestión de especulación teórica, es una carga importante de la niñez y podría considerarse como la principal misión de los modernos sistemas educativos.

## 2. LA TEORIA DE LAS MULTIPLES INTELIGENCIAS

### 2.1 La Inteligencia Lingüística

La competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más universal y democrática en toda la especie humana. Es propia de los escritores, los periodistas, los oradores y los abogados. Requiere un hábil manejo de la información, una combinatoria verbal y una serie de percepciones globales y específicas de la situación que permiten una rá-

pida solución a los problemas de comunicación verbal.

### 2.2. La Inteligencia Lógico-Matemática

En comparación con la esfera lingüística y musical, la inteligencia lógico-matemática no tiene sus orígenes en la esfera auditivo-oral. Esta forma de pensamiento se origina en una confrontación con el mundo de los objetos, pues en la confrontación de objetos, en su ordenación y reordenación y en la evaluación de su cantidad, el niño logra su conocimiento inicial y más fundamental en este campo.

A partir de este punto preliminar, la inteligencia lógico-matemática rápidamente se vuelve remota respecto del mundo de los objetos materiales. El individuo se vuelve más capaz para apreciar las acciones que uno puede efectuar sobre los objetos, las relaciones que se obtienen entre estas acciones, las declaraciones (o proposiciones) que uno puede hacer res-

pecto de acciones reales o potenciales y las relaciones entre esos enunciados.

Es muy posible que la característica más importante y menos reemplazable del don del matemático sea la habilidad para formar con destreza largas cadenas de razonamiento. La habilidad lógico-matemática no es un sistema tan puro o autónomo como otros de los citados, quizás no debería contar como una inteligencia sencilla sino como una especie de suprainteligencia o inteligencia más general.

### 2.3 La Inteligencia Espacial

Es la habilidad para percibir una forma o un objeto. A nivel neurológico, con excepción del lenguaje, quizás se haya establecido más acerca de las habilidades espaciales en el cerebro que de cualquier otra facultad humana. Mientras que el hemisferio izquierdo es preeminente para el lenguaje, el hemisferio derecho lo es para el procesamiento espacial.

La inteligencia espacial contribuye notablemente a las ciencias. Un ejemplo lo plantea Russell acerca de Einstein, de quien dijo que sus intuiciones estaban profundamente arraigadas en la geometría clásica; su mente era muy visual, pensaba en términos de imágenes o experimentos realizados en la mente. Incluso se puede conjeturar que sus perspicacias más fundamentales se derivaban de modelos espaciales más que de una línea de razonamiento puramente matemático.

Los científicos a menudo narran el papel vivido de la imaginación en la solución de problemas. El razonamiento espacial puede participar del proceso científico, pues a veces el problema físico es espacial, como en el caso de la elaboración de los modelos del ADN. Las ciencias físicas dependen en mayor grado de la habilidad espacial que las ciencias biológicas o sociales tradicionales.

En el caso de las artes visuales espaciales, la inteligencia espacial es central. La pintura y

la escultura comprenden una sensibilidad exquisita para el mundo visual y espacial.

Vale la pena mencionar dos grupos humanos cuyas habilidades espaciales son sorprendentes: los esquimales quienes deben orientarse en el difícil camino de su ambiente y el de los navegantes Puluwat de las Islas Carolinas, quienes mucho antes de la invención de la brújula han estado navegando por las islas del Pacífico Sur guiados únicamente por las estrellas. A través de juegos con piedras y conchas en la playa, buscan y seleccionan desde pequeños a los niños que parecen tener mayor potencial para desarrollar este tipo de inteligencia. Los jóvenes considerados más inteligentes de esa tribu son aquellos que son capaces de navegar solos y a oscuras en los mares del Sur.

#### 2.4 La Inteligencia Musical

De todos los dones con que pueden estar dotados los individuos el que surge más temprano es el talento musical.

“Se puede identificar con facilidad a un compositor por el hecho de que constantemente tiene tonos en la cabeza, es decir, que siempre, en alguna parte cerca de la superficie de su sentido, esta escuchando tonos, ritmos y patrones musicales más extensos”.<sup>4</sup>

Para el mundo exterior este proceso parecerá misterioso, pero para el compositor tiene una lógica precisa. Se trata de manejar gran cantidad de información sonora sobre ritmos, cadencias, silencios, timbres y volúmenes, y de combinarla creativamente de manera que se puedan resolver los problemas de expresión musical en forma rápida y exitosa. No es solo una habilidad: es una verdadera inteligencia. El creador de una sinfonía manifiesta todas las características de manejo combinatorio y creativo de información para resolver problemas que llegan a definir un tipo de inteligencia independientemente de los anteriores.<sup>5</sup>

En cuanto al desarrollo de la competencia musical hay una

gran diversidad de trayectorias musicales. En un extremo están los Anang de Nigeria, quienes son iniciados en la música y danza desde la primera semana. A los cinco años pueden entonar cientos de canciones, tocar varios instrumentos de percusión y realizar intrincados movimientos de danza. Los antropólogos dicen que en el grupo anang nunca encontraron ningún miembro no musical.

#### 2.5 La Inteligencia Cinestésico-Corporal

Una característica de este tipo de inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles para propósitos expresivos, al igual que orientados a metas. También es característica la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto los que comprenden los movimientos motores finos de los dedos y manos como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo.

Los núcleos de la inteligencia corporal radican en el

control de los movimientos corporales propios y en la capacidad para manejar objetos con habilidad. Es propia de bailarinas, nadadores, artesanos, jugadores de pelota, instrumentistas (que pueden manejar objetos con finura), inventores o actores. En estos últimos, otras inteligencias juegan papel muy importante.

### 2.6 Las Inteligencias Personales

Además de las inteligencias anteriores Gardner propone otras dos, que presentan dificultad para desglosarse entre sí pero que considera diferentes: La inteligencia interpersonal o social y la inteligencia intrapersonal o reflexiva.

El conocimiento intrapersonal le permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos. Se encuentra altamente desarrollada en el novelista que puede escribir en forma introspectiva acerca de sus sentimientos, en el paciente que adquiere un conocimiento profundo de su propia vida senti-

mental, en el anciano sabio que aprovecha su propia riqueza de experiencias internas para aconsejar a los miembros de su comunidad.

La inteligencia interpersonal, básicamente es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos —aunque estén ocultas— de muchos otros individuos y, potencialmente, de actuar con base en este conocimiento, por ejemplo: influyendo en un grupo de individuos dispares para que se comporten según un lineamiento deseado. En dirigentes políticos y religiosos (Gandhi), en padres y profesores hábiles y en individuos enrolados en las profesiones de asistencia, sean terapeutas, consejeros o chamanes, se ven formas altamente desarrolladas de este tipo de inteligencia.

Carlos Vasco en su análisis sobre los planteamientos de Gardner, menciona que el Dr.

Carlo Federici, en un seminario sobre procesos de desarrollo del pensamiento, propuso que se considerara como prioritario el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, como base y fundamento de las demás. Se pregunta si en la escuela se aprecia y se evalúa este tipo de inteligencia, o si más bien se segrega al niño pensativo e introvertido, se declara torpe al que forcejea por expresar sus estados interiores, o se hace burla del que se concentra en cincelar una poesía o defiende encarnizadamente la privacidad de su diario personal.<sup>6</sup>

### 3. EXPLORANDO EL MISTERIO DE LA CREATIVIDAD

Los años preescolares se suelen describir como la edad de oro de la creatividad artística, pero pasados esos años parece imponerse una especie de corrupción que hace que la mayoría de adultos seamos artísticamente atrofiados. Casi sin excepción, los dibujos y pinturas producidos por los pequeños, en cuanto al empleo del color, la riqueza de su expresión y el sen-

tido de la composición, guardan similitudes con grandes pintores como Pablo Picasso o Joan Miró. En la escuela primaria esta riqueza disminuye precipitadamente. Al advertir esta situación, los padres, maestros y educadores han tratado de hallar al culpable. Entre éstos se mencionan a las escuelas, el mal gusto de la mayoría de los adultos, el deterioro de las pautas culturales, la decadencia de la civilización occidental, la mitad izquierda del cerebro, los cuales han sido detectados como los “malos” o “villanos”.

En el período que va de los dos a los siete años el niño llega a conocer, y empieza a dominar, los diversos símbolos presentes en su cultura. A esta edad todos los niños dominan virtualmente el lenguaje. Pero el lenguaje no es el único camino, y a veces ni siquiera el más importante, para encontrarle sentido al mundo. Los niños aprenden a usar otros símbolos que van desde los gestos con la mano o los movimientos de todo el cuerpo, hasta los dibujos, las fi-

guras de arcilla, los números, la música y demás.

Pasan unos pocos años y todo cambia. La inclinación a someterse a las convenciones, a adaptarse a los pares, viene a afectar las actividades de los niños. Así como en sus juegos los chicos manifiestan su determinación de acatar las reglas al pie de la letra y de no tolerar ninguna desviación, tampoco en el empleo de símbolos habrán de aceptar ni la experimentación ni la novedad.<sup>7</sup>

Este periodo es denominado la etapa literal, predomina el realismo, es el tiempo de dominar las normas. Los niños avanzan en su capacidad de comprender y responder a las obras creadas por otros, toman mayor conciencia de los estándares de su cultura y se interesan más en ellos. Los niños empiezan a preocuparse y ocuparse de las reglas y pautas a las que obedecen quienes los rodean: cómo vestirse, cómo hablar, cómo encarar un juego, cómo comportarse de una manera moralmente aceptada, llegan a

obsesionarse con el deseo de cumplir correctamente estas prácticas y es importante para su bienestar psicológico no violar las normas.

En este ámbito el niño no desea incurrir en desviaciones o experimentos aventureros como los que hoy en día son valorados en el campo artístico. Sólo hasta que se sienta seguro de las fronteras en las que puede actuar, y de que una violación a las normas convencionales no lo perturbará, los niños se mantendrán aferrados a la etapa literal.

Lo más probable es que haya algo dentro de nuestra sociedad, quizás los estándares o las prácticas pedagógicas que hace que la etapa literal constituya la culminación de la actividad artística de la mayoría de los niños. El modo en que se aborde el desafío educativo de los “años literales”, la clase de asistencia que brindemos a los niños, los modelos pluralistas o monolíticos que propongamos, determinará la manera en que los niños atraviesen esta etapa y

lo que harán una vez que la hayan dejado atrás.

En rigor nadie sabe por qué la mayoría de nosotros cesa en su actividad artística, ni qué es lo que distingue a esos pocos individuos que alcanzan la grandeza en las artes. Las biografías de los principales artistas dan algunas pautas:

– Una condición indispensable es el talento innato. Este parece estar fuera de toda discusión. El niño con talento manifiesta tempranamente una especial atracción por las artes o el dominio de cualquiera de los sistemas simbólicos propios de una u otra forma artística.

– El medio en que se desarrolla el niño. Durante la etapa de la habilidad artística natural en los años preescolares no es necesario intervenir activamente, pero con el comienzo de la escuela y del interés por las normas, el medio debe desempeñar un papel más activo. Esta es la época en que los niños ansían saber cómo hacer ciertas cosas: quieren aprender a tocar un ins-

trumento, dibujar un edificio en perspectiva o escribir un relato misterioso. En este momento adquieren importancia vital los maestros dispuestos a instruirlos en cómo hacer esas cosas.

Pero cómo esperamos que los niños se vuelvan sensibles a la danza, el teatro, las artes visuales, la literatura, los experimentos científicos? Los agentes educativos hemos creído que con exponer a los niños a las obras maestras de un artista, o con observar un concierto por televisión, o con hablarles de los hallazgos de determinado investigador el niño comprenderá las formas, los conceptos y los procesos por los cuales se llega a construir una obra de la creatividad humana.

La creencia radica en que el niño “absorberá” los procesos creativos con la sola exposición a ellos. Sin embargo, rara vez lo enfrentamos a adquirir las formas básicas de la comprensión en cada uno de los campos donde se conforma el producto creativo: si pudieran ver trabajar a los artistas y hablar con

ellos, el arte podría pasar a resaltarles más real, menos remoto. Si pudieran observar la creación de una pintura desde el comienzo al final, podrían comprender mejor la diferencia entre un objeto y su representación. Si los escolares escribieran poemas en clase y analizaran juntos por qué una palabra o frase es preferible a otra, podrían empezar a apreciar los criterios que sustentan los juicios críticos.

Acompañar a los niños en este proceso es la labor de los padres y maestros, pues si se les deja solos para que aprendan por sí mismos a comprender el proceso de creación en cualquier campo del saber, es muy posible que éste permanezca distante y misterioso.

#### 4. EDUCACION Y CREATIVIDAD

Se pueden reconocer dos puntos de vista opuestos acerca de cuáles son los métodos óptimos para desarrollar el talento creativo, es decir para fomentar el surgimiento de artistas creati-

vos, de ejecutantes, de escritores, de investigadores. Uno de ellos es el criterio del “desenvolvimiento” o “natural”, según el cual el niño es como una simiente, que aunque pequeña o frágil contiene en sí el germen del talento. El rol del maestro en este caso es el del jardinero, es más que nada preventivo: debe proteger la semilla de las influencias dañinas hasta que pueda desenvolverse sola y convertirse en flores de gran belleza.

El otro criterio es el enfoque de la “instrucción”, “directivo” o de la “enseñanza de destrezas”. El desenvolvimiento es insuficiente y es necesaria la firme y activa intervención del adulto más capacitado. La idoneidad en las artes y saberes implica el dominio de la disciplina y de técnicas que sólo se pueden adquirir con la dirección del maestro.

Ambos puntos de vista tienen su propia validez y si se adopta el justo medio sin incurrir en extremos, puede acercarse a la verdad. Sin embargo, hay

un ingrediente importante que es preciso combinar que es el referido a la perspectiva del desarrollo.

Los estudios sobre el desarrollo, como los realizados por Piaget, Vigotski, o Bruner aportan elementos sobre las características del niño y el adolescente, los cuales nos permiten distinguir etapas cualitativamente diferentes en el desarrollo físico, intelectual y afectivo, discernir las unidades y operaciones fundamentales que incluye cada etapa y los factores que contribuyen al crecimiento en cada una de ellas.

Piaget considera que el desarrollo intelectual consta de cuatro grandes etapas: una etapa sensoriomotriz, que abarca los primeros dos años de vida, durante la cual el niño adquiere el conocimiento práctico del mundo que lo rodea; una etapa intuitiva o simbólica que cubre el período de los dos a los siete años, durante la cual el niño explora diversas clases de símbolos o imágenes que representan al mundo, pero sin hacerlo de

un modo sistemático o lógico; una etapa operativa concreta, que va de los siete a los doce años, en la que el individuo se torna capaz de pensar en forma lógica acerca de los objetos, de clasificarlos con coherencia y de apreciar su permanencia pese a eventuales alteraciones de su aspecto momentáneo; y una etapa de las operaciones formales, que comienza a principios de la adolescencia, cuando el chico adquiere la capacidad de razonar lógicamente, empleando palabras y otros símbolos a efectos de crear un mundo y hacer deducciones acerca de él sin apartarse del nivel “abstracto” o “teórico”.<sup>8</sup>

La obra de Piaget es fundamental para el estudio de los niños y sus mentes, aun cuando no se adhiera totalmente a su perspectiva del desarrollo, como en el caso de que cada etapa representa un modo cualitativamente diferente de concebir el mundo, o de que cada etapa sigue lógicamente a la precedente y a su vez constituye el elemento necesario para avanzar a las etapas siguientes. El sujeto de Pia-

get, será aquel propio del pensamiento científico del físico o del químico, más no así el del artista, el músico, el artesano, el literato, quien habrá desarrollado sistemas simbólicos que a lo mejor hayan contradicho las etapas que plantea en su teoría de desarrollo. “Piaget declara explícitamente –y su sinceridad resulta gratificante en esta era de eclecticismo– que no se interesa por la creatividad, tal como se la define habitualmente, ni por las artes.”<sup>9</sup>

Según Gardner, el niño de siete u ocho años tiene el equipo mental requerido para convertirse en artista y no necesita atravesar etapas cualitativamente diferentes a efectos de participar plenamente en el proceso artístico. Se plantea que posiblemente procesos como la cognición artística no requieren cambios cualitativos después de la primera infancia, sino que ésta continuará profundizándose y evolucionando durante muchos años. Esta perspectiva sirve también para explicar porqué los individuos de otras culturas, incluidas las llamadas “socieda-

des primitivas”, que no exhiben los tipos de pensamiento fundamentales para la sociedad occidental sin embargo producen obras de arte y manifiestan una percepción estética incomparable. “Debemos admitir que existen otras formas e intensidades de pensamiento fuera de las establecidas por Piaget; el carácter particular del “conocimiento medio” y el “uso de símbolos” debe ser reconocido”.<sup>10</sup>

Los dos puntos de vista planteados al comienzo de este capítulo son válidos, si se tiene en cuenta cada momento del desarrollo. El del desenvolvimiento es particularmente apropiado para los primeros años de vida, de los dos años a los siete. En la etapa escolar, parece conveniente adoptar una posición más activa e intervencionista, tanto en las actividades artísticas como científicas. En la época de la adolescencia, si no se ha iniciado un programa educativo rigurosamente estructurado y si el desarrollo natural no ha manifestado sus efectos, es posible que sea tarde para ello. Pero si el adolescente

ha adquirido suficiente destreza y conciencia crítica, continuará por sí mismo aprovechando las experiencia que le brinde el entorno.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

A manera de conclusión acercarse de lo expuesto, es preciso expresar que la sociedad y la escuela ignoran consciente e inconscientemente todo aquello que no suene a lógico matemático y lingüístico, y se dan calificativos a quienes sobresalen en las otras áreas, como aquellos que no pudieron destacarse en lo fundamental. Es por ello que el comienzo de la búsqueda del proceso creativo debe empezar por fomentar el desarrollo de los procesos de simbolización en cada una de las competencias intelectuales detectadas hasta aquí, como la mayor riqueza que poseen los seres humanos a partir de la cual la diversidad y la diferencia poblarían el entorno de mucho calor y alegría procedentes del corazón de los individuos que pudieron realizarse.

#### NOTAS

- 1 GARNER, Howard. Estructuras de la Mente. La teoría de las múltiples inteligencias. México: Fondo de Cultura Económica, 1983, p. 13.
- 2 GARDNER, Howard. Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. México: Paidós Studio, 1987, p. 219.
- 3 GARDNER, (1983) Op. cit. p. 331.
- 4 SESSIONS, Roger. Citado por GARDNER, (1983) Op. cit. p. 120.
- 5 Ibid.
- 6 VASCO, Carlos Eduardo. Hacia una reconceptualización de la inteligencia. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Mimeografiado, sin fecha.
- 7 GARDNER, (1987) Op. cit. p. 109.
- 8 GARDNER, (1987) Op. cit. p. 233.
- 9 Ibid.
- 10 Ibid.