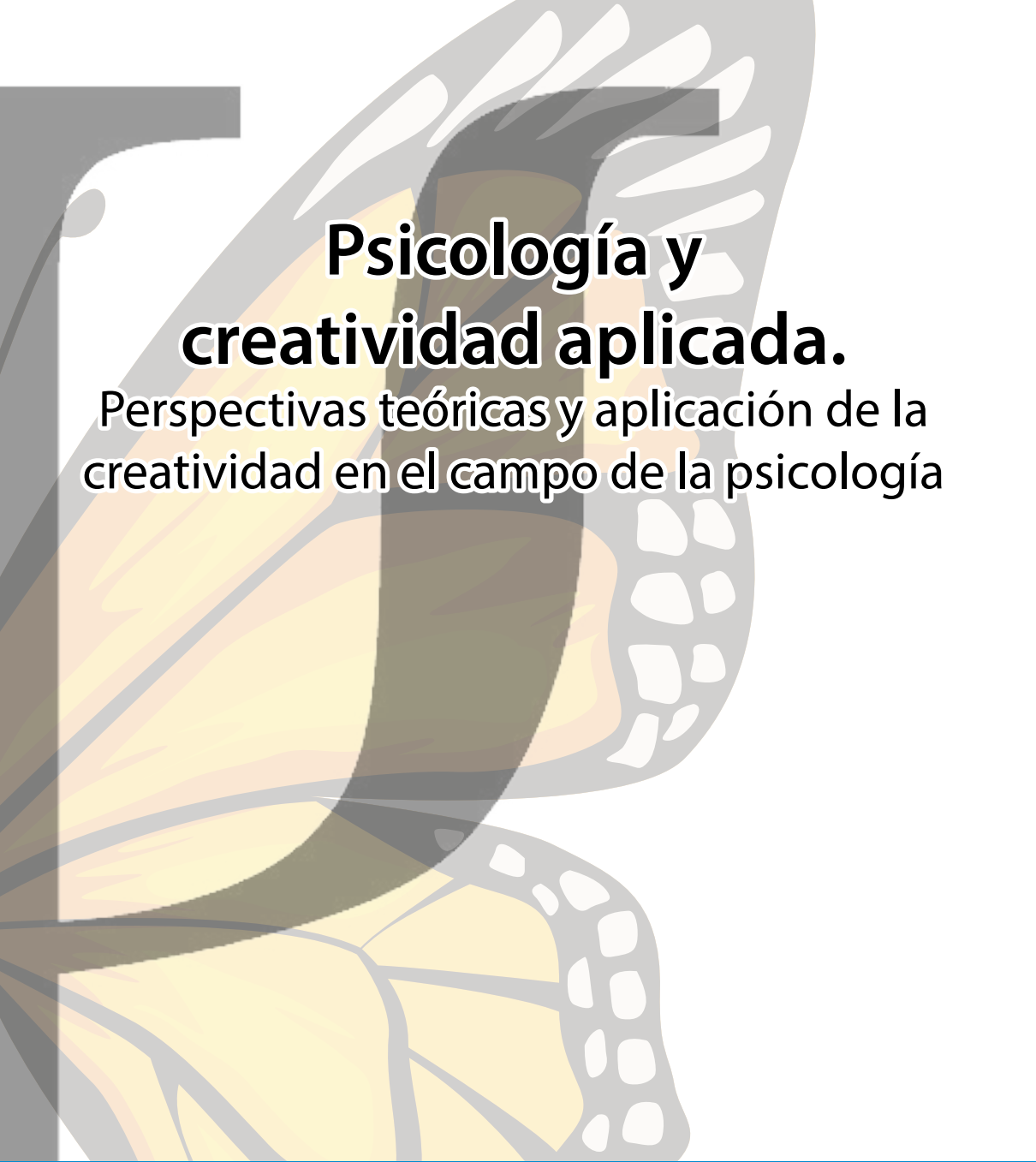




Psicología y creatividad aplicada.

Perspectivas teóricas y aplicación de la
creatividad en el campo de la psicología

Psicología y creatividad aplicada

Perspectivas teóricas y aplicación de la creatividad en
el campo de la psicología



astra
editorial

Psicología y creatividad aplicada

Perspectivas teóricas y aplicación de la creatividad en
el campo de la psicología

Alma Minerva Moreno Puente
Estela Reveles Rodríguez
Edith Alejandra Pérez Márquez
Jorge Armando Acosta De Lira
Hilda María Ortega Neri
(Coordinadores)



astra
editorial

Psicología y creatividad aplicada. Perspectivas teóricas y aplicación de la creatividad en el campo de la psicología. Alma Minerva Moreno Puente, Estela Reveles Rodríguez, Edith Alejandra Pérez Márquez, Jorge Armando Acosta De Lira, Hilda María Ortega Neri. — *Zacatecas, México.* 2024.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

ISBN: **978-84-10215-63-4**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20248000>

D. R. © copyright 2024

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Contenido

Presentación	9
<i>María Teresa Rivera Morales</i>	
Prólogo	13
<i>David Jiménez Rodríguez</i>	
Capítulo 1	
Imaginario, creación y creatividad.....	19
<i>Raúl Enrique Anzaldúa Arce</i>	
Capítulo 2	
La educación de las emociones como fundamento del desarrollo de la creatividad.....	33
<i>Rocío Rodríguez Loera</i>	
Capítulo 3	
Panorama general de la salud mental comunitaria de lo institucional a la creatividad.....	49
<i>Ana María Paredes Lara</i>	
<i>Luis Manuel Zamora Alatorre</i>	
Capítulo 4	
Creatividad en los procesos de producción del conocimiento científico. Panorama preliminar desde la psicología social	61
<i>Miguel Omar Muñoz Domínguez</i>	
<i>Andrea Patricia Náñez Juárez</i>	
<i>Claudia Adriana Calvillo Ríos</i>	
Capítulo 5	
Crear para sanar: la perspectiva psicoanalítica en el ajuste psicológico de una artista.....	75
<i>Paulina Guadalupe Padilla Ayala</i>	
<i>María del Carmen Manzo Chávez</i>	

Capítulo 6

La creatividad en el proceso psicoterapéutico 89

Hilda María Ortega Neri

Alma Minerva Moreno Puente

Capítulo 7

La creatividad y su aplicación en el desarrollo de intervenciones
psicológicas frente al covid-19 111

Ruth Vallejo Castro

Paola Valeria Maya Paz

Laura Irlanda Ortega Varela

Capítulo 8

Desarrollo psíquico, cognitivo y creatividad en el aprendizaje del
niño 129

Jorge Armando Acosta De Lira

Estela Reveles Rodríguez

Capítulo 9

Los actos creativos en la edad adulta mayor 149

Roberto Vargas Arreola

Capítulo 10

Taller de expresión de la identidad mediante el arte
contemporáneo 161

Gabriela López Aymes

Santiago Roger Acuña

Capítulo 11

Creatividad y arte terapia: una ecuación para la salud mental 183

Edith Alejandra Pérez Márquez

Samantha Arizpe Robles

Semblanzas curriculares..... 197

Presentación

La obra, ofrece una interesante perspectiva que ayuda a profundizar en la teoría y aplicación de la creatividad en el campo de la psicología. Las teorías y la investigación sobre la creatividad han crecido enormemente en las últimas décadas en el ámbito de la psicología y las ciencias sociales, esto debido a que surge como el medio de solución a problemas sociales e individuales, permitiendo que la creatividad deje de asociarse exclusivamente con el campo artístico y estético y trascienda de forma efectiva a otras áreas del desarrollo humano.

De esta forma, es que el presente libro ofrece un compendio de perspectivas teóricas y aplicación de la creatividad en el campo de la psicología; abordando la creatividad desde un enfoque de búsqueda innata de la originalidad para trascender lo ya conocido. Está estructurado en diez capítulos donde los autores plantean cuestiones esenciales de interés para la psicología actual y su estatus epistemológico.

El capítulo uno abordará el tema de la creatividad desde una perspectiva poco habitual, su relación con la creación. En él se describe detalladamente que la creatividad y creación están estrechamente vinculadas y que incluso se les ha empleado como sinónimos, cuestión que tiene a bien diferenciar y argumentar a lo largo del capítulo bajo el sustento teórico de Castoriadis. De esta forma, los interesados en la creatividad tendrán un argumento a considerar para vincular el tema de la creatividad con el de la creación humana a partir de los aportes de la Teoría de lo Imaginario.

El segundo capítulo versa sobre la educación de las emociones como fundamento del desarrollo de la creatividad. La autora expone un breve acercamiento a la diversidad de enfoques con los que se han abordado las emociones, y que han puesto de manifiesto la dificultad de establecer una definición que conjunte los rasgos más complejos de este aspecto de la vida humana. De igual forma describe un argumento sobre el papel fundamental que representa la educación emocional en el desarrollo personal y como la creatividad es un resultado de la buena gestión emocional.

Por otro lado, el capítulo tres expone cómo la salud mental ha migrado de lo institucional a lo comunitario impactando en el cambio social, condición necesaria para atender la salud mental en todos sus niveles. De igual forma, realiza un abordaje conceptual de lo que es la salud mental comunitaria bajo un enfoque creativo, como elemento estratégico para la búsqueda de alternativas.

El capítulo cuatro discurre sobre la creatividad en los procesos de producción del conocimiento científico, observado desde la perspectiva de la psicología social. Explica como la creatividad no es una característica exclusiva de lo individual ya que se encuentra estrechamente vinculada a las relaciones sociales y las interacciones entre las personas. De igual forma, versa sobre la noción de creatividad científica y los entornos de trabajo de conocimiento creativo.

El capítulo cinco está dedicado al estudio de una joven artista adolescente, quien por medio de sus creaciones plásticas ha logrado manifestar los conflictos que se le presentaron en la infancia y en los inicios de su adolescencia. Así mismo, pretende explicar de forma sintética, la manera en la que la joven logró traer a la consciencia sucesos con los cuales había lidiado a lo largo de su vida, y que influyeron notablemente en el desarrollo y la conformación de su personalidad, y en cómo se muestra en la fase de la adolescencia en la que se encuentra.

Dentro del capítulo seis se aborda el tema de la personalidad y la creatividad en las diferentes etapas de vida del ser humano y describe cómo ver ambos elementos en un proceso terapéutico, el cual se vislumbra creativo en el momento en que el paciente verbaliza o expresa su mundo interno, la forma de reparar y recrear los conflictos inconscientes que laceran y nublan la psiquis y las emociones. De igual forma expone un argumento sólido de como la psicoterapia es un tratamiento que se enmarca en un espacio donde analista y paciente bosquejan un proceso creativo, único e innovador, generando nuevas ideas o pensamientos que trasladan a conclusiones nuevas, las cuales producen soluciones con mayor eficacia y funcionalidad.

Los autores del capítulo siete describen la intervención realizada durante el confinamiento por COVID-19 y cómo la creatividad ayudó a convertir espacios comunes para los jóvenes, como las redes sociales, en un espacio de intervención psicológica, los alcances y limitaciones

que se tuvieron ante el diseño de dichas intervenciones y el impacto que tuvo en jóvenes universitarios.

En el capítulo ocho los autores explican la importancia del desarrollo psíquico del niño y la correspondencia que establece con la capacidad creativa y el aprendizaje. Por una parte, el desarrollo psíquico infantil, nos lleva a afrontar el intercambio invariable de experiencias tanto objetivas como subjetivas. Por otra parte, son las primeras relaciones objetales, aquellas figuras importantes y significativas, las encargadas de generar el clima emocional para las futuras relaciones y vínculos que va a desarrollar y consolidar el niño, en otras palabras, la forma en cómo se instauran los lazos en las primeras relaciones objetales van a determinar el estado mental en la vida adulta, así como el proceso de aprendizaje y creatividad.

A lo largo del capítulo nueve se abordan los estados afectivos más sobresalientes de la adultez mayor y los actos creativos que pueden devenir de estos estados. De igual forma, muestra la propuesta de pensar la creación desde tres lugares: las creaciones evacuativas, muestras sintomáticas del dolor no representado; las creaciones simbólicas, las cuales reflejan los motores del deseo inconsciente en los síntomas y las creaciones entrañables donde la vida y la muerte se cruzan y aparecen el amor, la nostalgia, la reconciliación, la profundidad y el ser genuino.

El capítulo diez muestra las producciones de diferentes grupos de estudiantes como resultado de la implementación de un taller de creación artística que tenía como meta comprender el concepto de identidad y su uso dentro del arte contemporáneo, así como identificar los rasgos que forman parte de su identidad.

Finalmente, el capítulo once hace un análisis de gran relevancia acerca de la interacción entre Creatividad y Arte Terapia, como una asociación imprescindible para lograr la salud mental. Donde la expresión emocional a través de las creaciones artísticas promueven la salud en diferentes áreas.

*Dra. María Teresa Rivera Morales
Investigadora del Área Psicología y Educación
de la Universidad Autónoma de Coahuila*

Prólogo

En la presente obra titulada *Psicología y creatividad aplicada. Perspectivas teóricas y aplicación de la creatividad en el campo de la psicología* se encuentran diez distintas formas de abordar y conocer cómo la creatividad es aplicada en el ejercicio cotidiano de la disciplina psicológica.

El título de esta obra es oportuno y necesario en el presente momento histórico que atraviesa la humanidad, ya que llega justo en lo que algunos denominan las “nuevas normalidades” tras dos años de una pandemia que no sabemos todavía todas las secuelas que se tendrán en cierto tiempo.

La creatividad –de manera general– la conocemos como aquella capacidad humana donde puede surgir algo nuevo al unir o fusionar dos o más conceptos, dos o más ideas, dos o más procesos ya existentes. Aunque no siempre la *creatividad* se relaciona con la *psicología*, es muy probable que la dualidad *creatividad-psicología* sea más reconocida al terminar de consultar este libro. Por ello, se considera que la presente obra llega como una invitación para que aprecie en diez capítulos cómo la creatividad es una herramienta presente, vigente y necesaria en el ejercicio de la profesión.

Si recordamos brevemente el surgimiento histórico de la disciplina psicológica, comprobaremos que se ha recorrido un largo proceso creativo por parte de todos sus representantes y hoy en día es una ciencia que está sumamente implícita y tiene un papel protagonista en procesos de salud, educativos, artísticos, deportivos, industriales, personales, sociales, ambientales, jurídicos, políticos, entre otros.

Por sí misma, la disciplina psicológica debería ser sinónimo de creatividad, por lo cual esta obra nos adentra en la importancia de este elemento creativo como una pieza fundamental en los capítulos que se describirán a continuación.

En el primer capítulo, encontramos la relación y la distancia que puede existir entre el concepto de *creatividad* y el concepto de *creación*; por su parte, lo *imaginario* encuentra su sentido como una parte ineludible en la

creación humana. Posteriormente en este capítulo, el autor relata cómo Freud reconoce el sentido creativo de los pacientes al *crear* síntomas para amortiguar su realidad subjetiva y adentrarse en las interacciones con los demás. No se olvida –desde la visión psicoanalítica– el dolor que experimenta la psique al socializar y dejar de lado los deseos y sustituirlos por otros menos desafiantes y socialmente aceptables. Finalmente, este capítulo pone el énfasis en la parte terapéutica donde el psicoanalista coadyuva a que el usuario cree tras un análisis exhaustivo salidas funcionales de sus síntomas.

En el segundo capítulo se aprecia la necesidad de educar las emociones para consolidar una competencia altamente indispensable para responder a las exigencias de la sociedad actual, la cual es la creatividad encaminada a la gestión de emociones y su influencia en la innovación y solución de problemas. Para ello, la autora comienza definiendo el concepto de *emoción* –como la visualizaban los psicólogos del siglo XIX– y describe cómo este concepto toma fuerza y comienza a utilizarse con más recurrencia en el siglo XX, ya no solo por la psicología, sino por la sociología y la antropología. Sin embargo, autores como Salovey y Mayer, Ekman e Izard, consolidan en diversos estudios la clasificación y el uso de la variable “emociones” en la ciencia psicológica. Posteriormente, el capítulo hace énfasis en la educación emocional como una forma de educación para la vida, donde la creatividad es el resultado de la sistemática gestión emocional y por ende, la creatividad en este aspecto puede ser predictor de individuos capaces de gestionar sus emociones y darles una salida funcional a las exigencias del mundo actual.

En el tercer capítulo los autores enfatizan, primeramente, las funciones de lo que se proyectó como la Salud Mental y cómo la institucionalización prometía ser el camino “correcto”. Después, se describe cómo se alejó paulatinamente de sus propósitos centrales cuando este servicio de salud migró a lo comunitario y en la actualidad solo resaltan las deficiencias y diferencias sociales, estructurales, políticas, económicas entre los países desarrollados –los verdaderos beneficiarios de este sistema de salud– y las comunidades latinoamericanas. Un enfoque creativo para rescatar el propósito de la salud mental pondría a los individuos como pieza central como un agente de cambio activo –y creativo– quienes serían gestores en

las propuestas de solución de problemáticas sociales. La apuesta resulta ambiciosa, sin embargo, la creatividad se nutre de ideas disruptivas, al fusionar dos elementos que en primer lugar están disasociados, pero es quehacer de la psicología comunitaria encontrar esas áreas de oportunidad.

Por su parte encontramos en el cuarto capítulo un tema que compete a este orden de ideas: la divergencia social y su relación con el proceso creativo en la ciencia. En este apartado los autores hacen una interesante reflexión sobre los alcances actuales del quehacer científico y el texto invita a adentrarse en cómo los grandes cambios no pueden darse con el trabajo solitario del científico virtuoso, sino que el desarrollo del conocimiento es el producto de todas las transformaciones que emanan del intercambio de ideas para alcanzar los propósitos del quehacer científico. La creatividad entonces es esa herramienta que no solamente explota su potencial a nivel individual (micro), sino a nivel institucional (macro), pues el conjunto de toda la maquinaria científica –la suma de todas sus partes– son el resultado de la innovación. En suma, en este capítulo se encontrarán los retos que la psicología social ya ha asumido desde hace tiempo.

En el capítulo cinco, las autoras exponen el caso de una paciente que de la mano del proceso terapéutico es posible establecer un ajuste psicológico a una joven artista. La creatividad tanto del analista como del paciente es un elemento central en el proceso de hacer consciente lo inconsciente. Los pacientes al llegar por primera vez a la sesión, traen consigo un historial de intentos –prácticamente todos ellos creativos– de poner fin o ajustar su realidad a las demandas del medio, por lo tanto, el papel del psicólogo se centra en orientar esa creatividad –fallida hasta este momento– del paciente para que alcance sus propósitos, lo cual conlleva en muchas ocasiones hacer frente y revertir aquellos procesos traumáticos a través de la curación y surja de nueva cuenta las pulsiones de crear, amar y vivir: la esencia del ser humano.

En el mismo orden de ideas llegamos al capítulo seis, donde las autoras describen la relación de la creatividad en el proceso psicoterapéutico; primeramente vemos una descripción de la personalidad y se resalta cómo es a través de la creatividad del ser humano –con más énfasis en las primeras décadas de vida– que se adquiere esa personalización de rasgos que lo definirán durante su vida sin dejar de haber ajustes hasta la etapa de la vejez.

Las autoras enfatizan que la *personalidad* y la *creatividad* en los individuos juegan una dualidad incluso de supervivencia e identidad ontológica, ya que esta dualidad es la encargada de que se elaboren aquellas actividades creativas. De esta manera, en el proceso de psicoterapia, la función del analista junto al usuario es caminar por un proceso *creativo* y “quitar del camino” aquello que no permite la funcionalidad del individuo.

Ahora bien, en el capítulo siete las autoras dejan testimonio de manera puntual de aquellas acciones tomadas para contrarrestar los estragos que se presentaban durante la pandemia del 2020, la cual se extendió por dos años. Las autoras describen la manera *creativa* en la que utilizando la tecnología digital se innovó en la forma de hacer telepsicología –término que por las condiciones actuales se acuña rápidamente en el lenguaje cotidiano–; a nivel mundial se han tomado acciones que se generalizan con el tiempo, pero tomar la iniciativa y utilizar las redes sociales como el medio para facilitar la práctica en los nuevos escenarios psicológicos es de destacarse por su pertinencia. Finalmente, parafraseando a las autoras, tenemos que la creatividad es una serie de acciones para que el ser humano se abra paso en las adversidades que marcan época en diversos momentos a lo largo de su historia.

En el capítulo ocho los autores explican de una manera puntual el desarrollo psíquico del individuo y su íntima relación con la capacidad creativa al aprender. El desarrollo del texto se viasuliza el desarrollo psicosexual del individuo desde distintas teorías psicoanalíticas que invitan al lector a ver la importancia de considerar en un mismo orden de ideas, el *aprendizaje*, la *creatividad* y el *desarrollo*. Posteriormente, de manera complementaria se expone la teoría piagetana al tiempo que se responde la incógnita de cuál es la relación entre el desarrollo cognitivo, la creatividad y el aprendizaje en la niñez. Sin duda, el texto deja ver al ser humano como un ente *creador* capaz de dar una significancia en función de sus primeras relaciones objetales y cómo se podrían deducir relaciones emocionales sólidas y de calidad en la vida adulta.

En el capítulo nueve, el autor describe una destacada reflexión sobre aquellos actos creativos en la tercera edad, como resultados de las condiciones naturales del individuo situado en esta etapa del desarrollo. La soledad, la separación, las pérdidas, la historización, la muerte, la trascendencia, el renacer, entre otros conceptos son los abordados de manera

precisa para ubicar a la creatividad como una fuente de sobrevivencia en esta etapa del desarrollo. El individuo se crea y transforma a través de lo onírico y la ensoñación, el autor deja a la reflexión y el debate que no solo son pérdidas en esta etapa de la vida, sino el reconstruir dentro del escenario terapéutico puede ser un contexto ideal para este tipo de usuarios, sin duda los actos creativos en la senectud será un tema recurrente en los tiempos venideros.

Finalmente llegamos al último capítulo de este libro, donde los autores comienzan con una cita textual de la artista cubana-americana Ana Mendieta, quien dedicó su obra a la expresión abiertamente creativa al combinar distintos estilos de arte en una de las etapas más revolucionarias del siglo XX –las décadas de 1960 y 1970–, utilizando elementos como sangre, animales y temas de protesta social, los cuales eran transformados en arte, utilizando su propio cuerpo como lienzo, sin duda Ana Mendieta fue una de las artistas más innovadoras de su época. De esta manera, teniendo este marco de apertura los autores describen una serie de talleres de expresión artística para promover en adolescentes y jóvenes la expresión de su identidad. Este capítulo diez relata las actividades de los participantes en cada uno de los talleres expuestos a lo largo de varios años, lo que deja ver que es esta etapa del desarrollo una oportunidad inmejorable de brindar a los adolescentes y jóvenes herramientas creativas para expresar a través de la expresión gráfica sus emociones y su identidad.

De esta forma, el lector tiene la oportunidad de consultar de manera ordenada los diez capítulos que ofrece el presente libro o bien ante la variedad de temáticas asociadas con la creatividad y su relación con lo psicológico, elegir de manera preferente el tema y capítulo de interés. Sin duda, la lectura de la obra que se tiene en las manos, es una exquisita forma de reconceptualizar la creatividad y su relación con los alcances de la disciplina psicológica en el marco de un mundo actual donde el ser humano tiene la necesidad implícita de renovarse día a día.

Dr. David Jiménez Rodríguez
Investigador del Área Académica de Psicología
de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
<https://doi.org/10.61728/AE20248017>

Capítulo 1

Imaginario, creación y creatividad

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

La “creación” [...] es el resultado de un “impulso vital” [...] la creación más importante de todas: la de sentidos y significaciones.

Cornelius Castoriadis (1998a, p. 11)

Introducción

Cuando se habla de creatividad, nuestro interés se hace presente. Aunque se intuye qué es, siempre resulta enigmática y al mismo tiempo se le supone familiar. Entonces surgen las preguntas: ¿Qué es la creatividad? ¿Por qué se le considera importante? Eduard Wilson Osborne (2018), señala que la creatividad es el rasgo que distingue de manera particular a la especie humana:

Es la búsqueda innata de la originalidad. La fuerza impulsora es el amor instintivo de la humanidad por la novedad: el descubrimiento de nuevas entidades y procesos, la resolución de retos antiguos y la revelación de otros nuevos, la sorpresa estética de hechos y teorías no anticipados, el placer de caras nuevas, la excitación de nuevos mundos. Juzgamos la creatividad por la magnitud de la respuesta emocional que suscita. La seguimos hacia adentro, hacia las mayores profundidades de nuestras mentes compartidas, y hacia afuera, para imaginar la realidad a lo largo y lo ancho del universo. Los objetivos conseguidos conducen a otros objetivos, y la búsqueda no termina nunca (Wilson, 2018, p. 12).

La creatividad sin duda es una de las virtudes y capacidades más imponentes y características del ser humano. El desarrollo de la ciencia, del arte, de las tecnologías y de la reflexión filosófica, son muestras espectaculares de la creatividad humana. Es lo que ha forjado el devenir histórico de lo que somos como especie, con todas sus contradicciones en la creación de las obras más sublimes, así como las más aterradoras, entre ellas la elaboración de armas sofisticadas de destrucción masiva, la devastación de la naturaleza por el desarrollo tecnológico y los modos de producción que hemos creado, que han significado el establecimiento de desigualdades sociales, injusticias y miseria generalizada. La creatividad ha sido objeto de estudio y reflexión de muchos campos del saber: la filosofía, el

arte, la psicología, la biología, la neurofisiología. En cada uno de ellos se exploran concepciones y dimensiones distintas de esta extraordinaria capacidad humana.

En el presente trabajo se abordará el tema de la creatividad desde una perspectiva poco habitual, su relación con la creación. Creatividad y creación están estrechamente vinculadas, incluso se les ha empleado como sinónimos, sin embargo, pareciera que hay ciertas diferencias que valdría la pena señalar. En especial, interesa aquí analizar qué es la creación desde su dimensión psíquica y social, para ello se recurrirá a los planteamientos de uno de los pensadores más importantes del siglo XX, que ha dejado una fuerte influencia en las ciencias sociales en la actualidad, se trata de Cornelius Castoriadis. Este autor se caracteriza por una sorprendente formación multidisciplinaria, fue economista, filósofo y psicoanalista. Sus aportaciones especialmente en el campo de la filosofía y el psicoanálisis son de gran interés y se desarrollan a partir de su teoría sobre lo imaginario como fuente de creación humana.

En las páginas siguientes se expondrán sus principales planteamientos de Castoriadis acerca de lo imaginario y la creación, para terminar con una aproximación acerca del papel de la creación y la creatividad en el proceso psicoterapéutico del psicoanálisis. El interés del trabajo es aproximar a los interesados en la creatividad a considerar los aportes de la Teoría de lo Imaginario, para vincular el tema de la creatividad con el de la creación humana, un aspecto pocas veces abordado.

Creación imaginaria

Cuando se alude a la creatividad por lo regular se le piensa como la capacidad de crear algo nuevo. Desde la antigüedad, la creación ha sido concebida como una capacidad divina, la obra de un ser suprahumano, solo Dios es capaz de crear todo lo que hay en el mundo de la nada. Esta idea coloca al ser humano como incapaz de creación. Sin embargo, el pensador greco-francés Cornelius Castoriadis (1998a) plantea que todo lo que se ha producido a lo largo de la historia desde que el hombre habita el planeta, es creación humana. Para Castoriadis el ser humano es creador de lo que existe en su mundo y su capacidad creativa se debe a lo *imaginario*.

Lo imaginario en Castoriadis (2013), se refiere a significaciones y construcciones de sentido. Lo imaginario construye significaciones en dos órdenes o dominios (Castoriadis 1998a) que en el ser humano, son inseparables e irreducibles: el orden de la psique y el orden histórico-social. En la psique lo imaginario toma el nombre de *imaginación radical* y crea significaciones a partir de representaciones ligadas a afectos y deseos. En el orden histórico-social, la creación de significaciones es producto de lo imaginario social, que son significaciones creadas y aceptadas por los colectivos humanos en una época y sociedad determinada. Las significaciones de lo imaginario social crean instituciones, es decir, concepciones, con normas, valores, formas de decir, pensar y prácticas, consensuadas por el colectivo, que instituyen formas instituidas de reglas de actuar, discursos, formas de ser y actuar aceptados por una sociedad y conforman sus instituciones.

La *creación* es pensada por Castoridis (1998a) a partir de la explicación mítica griega que sostiene que en un inicio lo que existía era caos, un mundo sin forma, sin orden, pero los humanos crearon significaciones que dieron un orden y sentido a ese mundo, es decir, a partir del caos, los seres humanos crearon un *cosmos*, un mundo al que dotaron de significaciones de formas (representaciones), donde asignaron nombres a las cosas de ese mundo y también les dieron sentido en relación con su vida: cuál era su utilidad, cómo debería usarse, quiénes las podrían usar, cuáles eran las prácticas que se relacionaban con ellas, etc.

Para las religiones la creación del mundo es obra de Dios y su orden también es divino, el hombre accede a ellos a partir de la revelación que hace Dios de cómo y para qué creó el mundo. Esta revelación aparece en las Sagradas Escrituras, donde Dios da a conocer cómo llevó a cabo la creación. Castoriadis (1998a) recurre al mito para explicar que el ser humano (no Dios) es quien creó el *cosmos a partir del caos* y que incluso, creó el mito y la religión, que le atribuye la creación a un Otro, superior a lo humano. A esta creencia Castoriadis, la denomina *alienación*.

De acuerdo con este autor la creación ocurre ex nihilo, de la nada, de lo que no estaba antes, pero “surge en alguna parte y por intermedio de las cosas” (Castoriadis, 2002a, p. 278). En otro texto Castoridis señala “[...] creación significa aquí creación ex nihilo, la conjunción en un

hacer-ser de una forma que no estaba allí, la creación de nuevas formas de ser” (Castoriadis en Rueda, 2010, p. 525).

La creación no surge de la nada absoluta, surge de algo que estaba en caos y que sirve de base para crear un orden, una significación que da orden y produce algo (Castoriadis, 2008a). Esta creación se produce por la intervención de la psique y lo histórico social cuyos elementos de significación representaciones-deseos-afectos, articulados con las significaciones sociales instituidas, dan lugar a la creación de algo nuevo que no estaba en lo que existía (Castoriadis, 2013), pero que parte de ello, lo puede condicionar, pero no lo causa.

En el trabajo creativo opera lo imaginario en los dos órdenes la psique y lo histórico social, aunque sus creaciones en apariencia son distintas están articuladas de múltiples maneras (Castoriadis, 2013). La psique por ejemplo elabora los sueños a partir de los deseos del *Ello*, pero el *Yo* tiene que disfrazarlos para que pasen las censuras y lleguen a la conciencia deformados. En este trabajo de disfraz del sueño, el *Yo* emplea restos diurno de su experiencia en la realidad, así como también toma elementos de la lógica ensídica (conjuntista identitaria) para narrar las escenas que a pesar de regirse prioritariamente por los deseos del *ello* que reconocen un orden racional, se manifiestan guardando cierta lógica (aunque sea extraña) para que pasen las censuras (Castoriadis, 2013).

El en dominio histórico social los colectivos pueden crear significaciones radicalmente nuevas que conforman instituciones nuevas (Castoriadis, 1998a), a partir de elementos existentes, entre ellos algunas significaciones vinculadas con producciones psíquicas (deseos sublimados y compartidos por el colectivo, temores también compartidos, etc.). Pero también puede haber productos de la creatividad que modifican lo existente, sin que tengan el efecto radicalmente transformador de la creación de nuevas instituciones, podría decirse que son efecto de la creatividad, más no son creación radical.

Castoriadis recupera la idea de *autopoiesis* de los biólogos Varela y Maturana, señala que el ser humano al igual que el resto de los seres vivos requiere construir un mundo para sí, es decir, requiere dar significaciones al mundo que lo rodea, para saber qué cosas son importantes para su sobrevivencia (qué comer, dónde habitar, etc.) y qué resulta peligroso o

perjudicial. El hombre al igual que el resto de los seres vivos es un ser para sí, es decir, organiza el mundo en función de sus características, para asegurar su sobrevivencia (Castoriadis, 2004, p. 97). Lo que hace diferente al ser humano del resto de los seres vivos es su capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre lo que instituye, pero también la complejidad de su lógica ensídica que ha construido, así como la conciencia sobre su finitud y su triple constitución como ser biológico, psíquico y sociohistórico.

El ser humano necesita *crear un mundo para sí y un lugar en ese mundo*, ese es el papel fundamental de la creación incesante de los humanos en los dos órdenes en los que actúa lo imaginario. La *creación* es efecto de lo imaginario: “Lo imaginario es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia, coagule una forma de interpretación” (Ramírez-Grajeda, 2003, p. 92).

El pensamiento de occidente parte de la concepción de que *todo ser es ser determinado*, hay condiciones absolutas que lo determinan, la ciencia debe descubrir esas condiciones para poder actuar sobre las cosas y hacer uso de ellas. Castoriadis se desmarca de esta concepción y sostiene una *ontología de la creación* diferente, en ella “se da una fuerte inflexión a la tradición del pensamiento occidental: ‘cuando decimos que una cosa es, decimos que está completamente determinada, determinada de principio a fin’. Empero, los productos del imaginario social y la imaginación radical de la psique humana no están completamente determinados” (Giraldo y Malaver en Castoriadis, 1997, p. 14). Sin embargo, la filosofía de Castoriadis:

[...] no es una filosofía de la indeterminación; creación quiere decir, precisamente, la posición de nuevas determinaciones; la idea de creación implica la intereminación en este único sentido: la totalidad de lo que es no está jamás total y exhaustivamente ‘determinada’, la creación supone una cierta indeterminación del ser. Lo que es, nunca excluye el surgimiento de nuevas formas de nuevas determinaciones (Giraldo y Malaver en Castoriadis, 1997, p. 25).

Gracias a que el *ser* y sus manifestaciones no están determinados de una vez y para siempre, *es posible la creación* de lo radicalmente nuevo, que instaure *nuevas determinaciones*, que no son absolutas y que pueden cambiarse por otras creadas radicalmente. De acuerdo con los planteamientos de Castoriadis se puede caracterizar a la creación humana de la siguiente manera:

1. El sujeto y la sociedad son creaciones humanas en devenir, sin determinación absoluta.
2. La creación es funcional y magmática (flujo incesante de la imaginación radical y lo imaginario social).
3. La creación es potencia psico-histórico-social.
4. La creación es un efecto de autonomía, que implica darse su propia ley al cuestionar lo instituido. Este cuestionamiento produce que se produzcan cambios.

Creación, creatividad e imaginario

Para algunos autores no hay una distinción clara entre creatividad y creación, sin embargo, autores como Carlos Alonso (2000) señalan algunos matices que las distinguen: la creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, a partir de la asociación entre ideas o conceptos conocidos, que producen el efecto de producir soluciones originales. Mientras que la creación alude a un *pensamiento original* o al producto totalmente nuevo de la *imaginación constructiva*, el *pensamiento divergente* o el *pensamiento creativo*.

Siguiendo estos matices, trataré de establecer sus implicaciones desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis, con la que se ha venido trabajando en este texto. Sin duda para este autor, la creación y la creatividad están estrechamente relacionadas, pero podemos pensar en distinguirlas especialmente por la radicalidad de la transformación de lo que producen. La *creación* es la aparición radical ex nihilo de nuevas figuras, significaciones, ideas, discursos, formas de ser y hacer (Castoriadis, 1998a). La *creatividad* aparece, cuando a partir de las significaciones instauradas en la psique y las significaciones imaginarias instituidas socialmente, se establecen nuevas conexiones, nuevas ideas, discursos y formas de hacer (Castoriadis, 2008a) que permiten innovar o mejorar lo establecido,

encontrar soluciones distintas a los problemas o hacer más eficientes las prácticas o los instrumentos.

La *creación* es la producción de algo ex nihilo, de la nada, no estaba antes, solo había caos y a partir del desorden a-morfo del caos (la nada de orden y significación), se crean nuevas significaciones, que dan un orden al caos y se construyen sentidos *radicalmente nuevos*. La creatividad es innovación a partir de lo que existe (Cristiano, 2010), implementando significaciones y formas nuevas, tomando como base lo existente, encontrando nuevos vínculos, estableciendo nuevos procesos.

La *creatividad* es posible gracias a las significaciones psíquicas y sociales que hemos creado, que existen aunque tienen un sentido y un orden instituido, que nos han formado y hemos aprendido como conocimientos, ideas o experiencias. Esto instituido es lo que ponemos en juego en la creatividad, para encontrar la solución a algún problema o una nueva expresión artística, hacer más fácil o eficiente un proceso, encontrar mejores condiciones de vida.

La creatividad aparece muchas veces como una especie de *insight*, de percepción súbita de una idea a partir de la conexión de otras para encontrar solución a algo que nos preocupa, sobre lo que se ha cavilado por un tiempo y ocupa un interés especial. El *insight* ocurre a partir de ideas previas que se encuentran aisladas y de pronto las ordenamos (a veces por intuición) en una composición especial, que crea un nuevo sentido para resolver algo. La creatividad es una potencia que todos tienen y que se puede favorecer a través de la reflexión crítica de lo que está instituido, como representaciones y formas de ser y hacer que se han instaurado como convencionales.

La creatividad está estrechamente vinculada a la creación el hombre no puede vivir sin ampliar sus “obras” y, especialmente, las formas de comunicación. Así, el ser humano transforma la naturaleza buscando sobrevivir y vivir de manera más comfortable. Podemos decir, también, que crear está relacionado con la necesidad humana de descubrir algo nuevo y diferente. Una de las definiciones de creatividad, es precisamente, que ella es la facultad de crear y/o la capacidad de creación, es decir que la creatividad debe ser materializada en algo concreto. La creatividad es el talento del ser humano en producir resultados (Rebucas, s/f).

Creación y creatividad en la psicoterapia psicoanalítica

En el campo de la psicoterapia el tema de la creación y la creatividad resulta relevante, pues alude a encontrar nuevas formas de ser y de actuar frente a los conflictos psíquicos. Sigmund Freud (2001a [1925]) señala que frente a los conflictos psíquicos el sujeto crea *síntomas* que son *formaciones de compromiso* (Fedida, 1974, p. 159) que sirven para expresar el conflicto y, a la vez, se le da una “solución” temporal, que trata de establecer un equilibrio en la economía entre las instancias del aparato psíquico. El síntoma es la expresión de una cierta “salida” provisional, que no deja de ser dolorosa y mantiene las tensiones que la originan y los mecanismos de defensa que se han empleado para tratar de contrarrestar el conflicto. Los síntomas son las manifestaciones de las afecciones psicopatológicas. En los síntomas hay una tendencia de *compulsión a la repetición* de lo displacentero y lo doloroso: “[Esta compulsión a la repetición es un] proceso de naturaleza pulsional y de origen inconsciente, que vuelve a colocar al sujeto, sin que este se dé cuenta, en situaciones desagradables que en realidad son la repetición ‘inevitable’ de antiguas experiencias a las que se mantiene ligada de modo fantasmático” (Fedida, 1974, p. 51).

Freud (2001b [1914]) señala que el sujeto tiende a repetir lo que no ha elaborado de su conflicto, repite en vez de recordar, lo que no “recuerda” está reprimido, al no “recordarlo” lo repite como actuación, lo actúa. Esto impulsa también a la transferencia que es un proceso a través del cual “los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos [personas, situaciones] en el marco de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, en el marco de la relación analítica” (Fedida, 1974, p. 167). El sujeto que transfiere sus representaciones, deseos y afectos de una figura anterior en el *allá y entonces*, al *aquí y ahora* de otra figura, repite sin saber que lo hace. Para Freud la transferencia es una resistencia para el análisis, pero a la vez, se puede convertir en la mejor oportunidad de avanzar en el proceso de la cura. En el análisis se repiten los síntomas y se actualizan las representaciones, afectos, deseos y formas de relación que originaron los conflictos, solo que ahora, se transfieren a la figura del

analista y a su relación con él. Al respecto Jacques Lacan (1977), hace una precisión muy importante, la transferencia no solo es repetición del conflicto que ocurría con otro en la historia del sujeto y que se actualiza ahora con una nueva figura y en una nueva relación.

Lo actual es muy importante y marca una diferencia que es necesario considerar, por otra parte: “La transferencia no se trata únicamente de repetición; es a partir de la misma que se introduce algo de lo novedoso, del azar, *tyche*. Se trata, de la repetición en tanto obstáculo pero también en tanto motor, en el corazón de la repetición se encuentra la posibilidad de la diferencia” (Lagorio y Pellegrini, 2013, p. 354). La posibilidad de la diferencia en la repetición es lo que da cabida a la creación y la creatividad en la psicoterapia psicoanalítica. Para Castoriadis el ser humano es producción incesante de subjetividad, producción de representaciones ligadas a afectos y deseos que se articulan con significaciones imaginarias sociales creando sentido del *mundo para sí* y de *su lugar en ese mundo* (1998a).

Para Castoriadis el *sujeto es sujeto de la subjetividad*, el sujeto es producido por la subjetividad, que a su vez, es producción de significaciones, flujo incesante de imaginación radical y río abierto de significaciones imaginarias sociales. El sujeto no está dado de una vez y para siempre, por el contrario, es proceso incesante de la imaginación radical y de lo imaginario social. Pero esto no implica que el sujeto esté determinado de forma absoluta, es capaz de poner en cuestionamiento las significaciones y construcciones de sentido del *mundo para sí* y de *su identidad en ese mundo*, es decir, de las concepciones que tiene del mundo y las concepciones de *sí mismo* (identidad) en ese mundo (Castoriadis, 1998a). La reflexión crítica de las significaciones producidas, puede hacer que las cuestiones, incluso que las cambie por otras que circulen en su entorno o puede crear otras radicalmente nuevas. Crear sus propias significaciones, regirse por las leyes que implican, es un proyecto de autonomía:

La autonomía surge, como germen, desde el momento en que estalla la interrogación explícita e ilimitada, [de] las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de creación, que inaugura otro tipo de sociedad y otro tipo de individuos. Hablo efectivamente de germen, pues la autonomía, tanto individual como social, es un proyecto (Castoriadis, 2000a, p. 64).

La sociedad es obra del imaginario social del colectivo en una época histórica determinada. Se crea a sí misma y se puede alterar a sí misma. Su historia es su *autocreación*. Es proceso incesante donde se reproduce gracias a la repetición de las significaciones y procesos de sus instituciones, para mantener lo *instituido*, pero al mismo tiempo, en la repetición puede haber cambios, nunca se repite lo mismo igual. En la repetición, hay diferencias. Estas diferencias pueden ser efecto de las luchas de poder en los procesos que ocurren en su interior (Castoriadis, 2000a) o pueden ser innovaciones efecto de la creatividad para mejorar las normas, las prácticas o las relaciones. Pero también pueden ser cambios radicales, la *creación de nuevas significaciones* que tengan un carácter *instituyente*, es decir que puede transformar radicalmente las instituciones y el orden social. A partir de la creación instituyente, la institución deja de ser lo que era y se convierte en algo radicalmente nuevo, otra institución.

En el orden sociohistórico, la búsqueda de la autonomía implica que el colectivo reconozca que las instituciones de la sociedad son creadas por él y por lo tanto transformables por él. La *sociedad autónoma* es una sociedad que cuestiona sus propias instituciones, sus representaciones del mundo, sus saberes, sus “certezas”, sus significaciones sociales; y puede transformarlas de manera crítica y reflexiva. La sociedad autónoma apunta al proyecto de una sociedad que es capaz de dotarse de sus propias leyes, para ello requiere que los sujetos del colectivo, también sean autónomos, conscientes de las propias significaciones imaginarias que instituyen. La sociedad se produce y se reproduce cuando logra socializar la psique de los individuos que harán que funcionen las instituciones, que les darán vida y serán ellos mismos los seres en los que las instituciones se encarnan.

La psique debe ser socializada y para ello debe abandonar más o menos su mundo propio, sus objetos de investidura, eso que para ella tiene sentido, e invertir objetos, orientaciones, acciones, roles, etc., socialmente creados y valorados. [...] la sociedad puede hacer lo que quiera con la psique [...] siempre y cuando se cumpla con la condición: que la institución provea de sentido a la psique –de sentido para su vida y de sentido para su muerte (Castoriadis, 1998b, p. 317).

La socialización de la psique es un proceso doloroso y lleno de tensiones, donde la psique muchas veces debe renunciar a sus deseos y canjearlos por aquello que esté permitido. Debe sublimar en el mejor de los casos (Castoriadis, 2013). Este proceso que se da a lo largo de la vida está lleno de conflictos psíquicos, que en términos de Freud son conflictos entre las instancias del aparato psíquico: el Ello quiere satisfacer sus pulsiones, le pide al Yo que lo haga, porque es la instancia que está en contacto con la realidad y la que puede actuar en la sociedad. El Yo que se rige por el principio de realidad, analiza las condiciones de la realidad y evalúa si puede y cómo satisfacer los deseos del Ello, pero también tiene que tomar en cuenta al Superyó, que es la instancia moral, formada por la introyección de las leyes, las normas y las prohibiciones (Freud 2001c [1938]). El Yo entonces tiene que tratar de satisfacer al Ello, en las condiciones de la Realidad y bajo la vigilancia del Superyó para que cumpla con las normas morales. Generalmente en las dinámicas de estas instancias en la vida y la socialización del sujeto, se generan los conflictos psíquicos (Castoriadis, 2013) y se producen los síntomas (Freud, 2001a [1925]), que como se vio, son soluciones de compromiso que tienden a repetirse transferencialmente.

La psicoterapia psicoanalítica, de acuerdo con Castoriadis implica hacer que el sujeto realice un análisis reflexivo y crítico de los conflictos, cuyas significaciones son inconscientes, para que pueda crear una salida distinta a la expresión de sus síntomas. Freud planteaba la fórmula: “donde era Ello, Yo debo advenir” (Freud en Castoriadis, 2008b, p. 117), Castoriadis propone completarla: “allá donde Yo (Je) soy/es, Ello debe también emerger” (Castoriadis, 2008b, p. 118), esto implica que el Ello no se somete al Yo (como podría sugerir una lectura adaptativa), sino que la relación entre ambos cambia. El Yo no es siervo del Ello, pero tampoco su represor implacable. La relación cambia en la medida en que el Yo recibe y admite “los contenidos del inconsciente, reflexionándolos y deviniendo capaz de elegir lúcidamente los impulsos y las ideas que intentará poner en acto” (Castoriadis, 2008, p. 118). Esto permitiría dar cabida reflexiva al despliegue de las pulsiones, resignificar los conflictos psíquicos y darles otra salida. Esto posibilita “escapar de la servidumbre de la repetición, volverse a sí mismo y sobre las razones de sus pensa-

mientos y los motivos de sus actos, guiados por la mira de lo verdadero y la elucidación de su deseo” (Castoriadis, 2000b, p. 65).

La psicoterapia psicoanalítica apuesta por la creación de una nueva forma de ser autónoma, que permita romper con la repetición del síntoma. El dispositivo psicoanalítico, implica una serie de estrategias como la asociación libre, el señalamiento, la interpretación de lo dicho, lo mal dicho (lapsus), lo no dicho y lo dicho a medias. Son estrategias que buscan de una manera creativa, hacer conscientes los elementos que están en el síntoma, para desmontarlos y elaborarlos, posibilitando la creación de una nueva forma de ser, que no está dada de una vez y para siempre, sino que se pondrá a prueba en el devenir de la existencia del sujeto, donde tendrá que hacerle frente a conflictos semejantes a los que provocaron sus síntomas, pero también a conflictos nuevos.

Referencias

- Alonso, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Biblioteca Nueva.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2008a). *Ventana al Caos*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2008b). *El mundo fragmentado*. Caronte Ensayos.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico – social*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2000a). “Poder, política, autonomía”. *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán.
- Castoriadis, C. (2002b). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1998a). *Los dominios del hombre*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (1998b). *Hecho y por hacer*. EUDEBA.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Ensayo & Error.
- Cristiano, J. (enero-junio, 2010). La "creatividad" de la acción: la teoría joasiana y la cuestión de lo imaginario. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1), pp. 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18112179014.pdf>
- Fedida, P. (1974). *Diccionario de psicoanálisis*. Ed. Alianza.

- Freud, S. (2001a [1925]). “Inhibición, síntoma y angustia”. En: *Obras completas*, tomo XX. Amorrortu ediciones.
- Freud, S. (2001b [1914]). “Recordar, repetir y reelaborar” (Nuevos consejos sobre la técnica de psicoanálisis II)”, en *Obras completas*, tomo XII. Amorrortu ediciones.
- Freud, S. (2001c [1938]). “Esquema del psicoanálisis” (Nuevos consejos sobre la técnica de psicoanálisis II)”, en *Obras completas*, tomo XII. Amorrortu ediciones.
- Giraldo, F. y Malaver, J. 1997). Cornelius Castoriadis. El laberinto del pensamiento y la creación. En Castoriadis, C. *Ontología de la creación*. Ensayo & Error.
- Lacan, J. (1977). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Barral Editores.
- Lagorio, J. y Pellegrini, M. (2013). *La repetición en la obra de Freud*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-054/743.pdf>
- Ramírez-Grajeda, B. (2003). Imaginario y formación. En: Morales, Ana Ma. (Coord.). *Territorios ilimitados. El imaginario y sus metáforas*, UAM-A / UAEM.
- Rebucas, B. (s. f.). *Procesos de creatividad y creación en la comunicación*. https://ddd.uab.cat/pub/ruta/ruta_a201312n5/ruta_a2013m-12n5a8.pdf
- Rueda, Ezequiel (2010). *La imaginación radical en la obra de Cornelius Castoriadis*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-031/107.pdf>
- Wilson, E. (2018). *Los orígenes de la creatividad*. Editorial Crítica.

Capítulo 2

La educación de las emociones como fundamento del desarrollo de la creatividad

Rocío Rodríguez Loera

<https://doi.org/10.61728/AE20248031>

Una breve introducción al concepto de emoción

El estudio de las emociones ha sido abordado desde diferentes áreas de conocimiento a lo largo del tiempo, por lo que no es de extrañar que se encuentren definiciones que varíen entre sí, o bien, que muestran las distintas caras de los fenómenos emocionales. Así, por ejemplo, en la psicología del siglo XIX, las emociones eran definidas como estados de excitación orgánica que se manifestaba durante un periodo determinado y en una zona específica del cuerpo (Solomon, 1989). Si bien, por el mismo siglo, el estudio de las emociones estaba dirigido principalmente por la psicología, la sociología no era indiferente a este tema, y a pesar de no estructurar una definición concreta sobre emociones, reconoció el papel fundamental que tienen al momento de establecer relaciones sociales. Así, las emociones se presentaban como un elemento central en la interacción humana que favorecía la reproducción de conductas establecidas socialmente (Bjerg, 2019).

Tomando este antecedente un siglo después, también desde la sociología, Hochschild (1979) propuso un modelo interaccional en el que reconoció el papel biológico de las emociones, y a ello añadió una serie de factores sociales, argumentando que las emociones se encuentran reguladas por diferentes normas sociales que definen el momento y la medida en que deben manifestarse. Estas normas representan una forma de control social, donde las emociones al no enmarcarse en dicha normativa causan una disonancia que debe ser atendida a través de la gestión emocional, es decir, en un proceso interno en el que el sujeto trata de modificar el grado en que manifiesta su emoción. Cabe destacar que la gestión, tal y como es representada, no implica una represión, sino una adecuación social a su estado emocional (Bjerg, 2019).

Asimismo, distintos estudios antropológicos (Abu-Lughod, 1986; Lutz, 1988; Rosaldo, 1980) señalan a las emociones como un constructo social, que puede desarrollarse en cualquier grupo social. Desde esta vi-

sión, las emociones se definen como fenómenos básicamente culturales constituidos por un significado cultural propio.

Con la finalidad de caracterizar las emociones, vale la pena retomar los estudios hechos por la psicología, que, de forma consensuada, establecen cuatro elementos centrales que ayudan a entender la estructura y funcionamiento de las emociones. En primer lugar, se encuentra el papel fisiológico que enmarca a las emociones, puesto que cada emoción estimula una reacción fisiológica concreta, provocando desde cambios en el sistema nervioso autónomo y el sistema nervioso central hasta la secreción de diversas hormonas como la adrenalina o la noradrenalina. Estos cambios, además de alertar sobre una situación concreta, cumplen con la función de advertir a los demás sobre el propio estado emocional, lo que a la vez cumple como un regulador de la interacción social (Fernández-Abascal, 2003; Ekman y Rosenberg, 1997).

Enseguida, se encuentra el aspecto conductual de las emociones, que se refiere a la manera en que se actúa para hacer frente a una emoción en concreto, ya sea a través de gestos, postura corporal, acciones agresivas o pasivas, por mencionar algunas. De acuerdo con Lazarus (2000) las emociones cumplen con la función de dar respuesta a situaciones concretas que se presentan en la vida diaria, esto a su vez genera acciones que ayudan a enfrentar dicha emoción. Para Goleman (2000) cada emoción predispone de un modo distinto a la acción, por lo que el bagaje emocional influye significativamente en las decisiones que se toman en el día a día.

El tercer elemento está centrado en la experiencia subjetiva de la emoción, el cual conjunta las sensaciones que experimenta cada persona cuando se presentan emociones como enfado, alegría, u orgullo, por mencionar algunas. Este elemento trata de hacer consciente la parte inconsciente de las emociones. Esta característica ha servido como base de la regulación emocional, concepto muy retomado en varios estudios de las emociones (Fernández-Abascal, 2003).

Muy vinculado a la característica previa, el último elemento hace referencia a las emociones como un producto de los procesos cognitivo, que surgen a partir de la exposición de situaciones concretas que, de acuerdo con la percepción y experiencias previas, se valoran como positivas o negativas, y a partir de esto se genera la emoción. Esta característica, hace

hincapié en la subjetividad de las emociones, puesto que muchas veces una misma situación puede generar reacciones emocionales muy diversas. La complejidad de las formas cognitivas va aumentando conforme se va alcanzando un grado de maduración cognitiva (Ramos et al., 2009).

Salovey y Mayer (1990) retoman las características anteriores y definen las emociones como estados afectivos que varían de acuerdo con las experiencias personales, y se manifiestan fisiológicamente para adaptar y situar a la persona en el ambiente que lo rodea y guiar su conducta. Ahora bien, al hablar de emociones, es necesario destacar las diferentes clasificaciones que se han realizado de acuerdo con su origen, o al grado de bienestar que producen, se observa entonces que al igual que su definición, su clasificación no ha sido menos controversial.

Uno de los trabajos más relevantes en cuanto al estudio y clasificación de las emociones dentro de la psicología, fue el realizado por Ekman (1999), que, basado en su investigación sobre expresiones faciales en personas pertenecientes a diferentes comunidades, estableció una lista de seis emociones básicas: alegría, ira, tristeza, miedo, asco y sorpresa. Cabe destacar que esta idea de clasificar las emociones básicas no surge a partir del estudio de Ekman (1999), estudios previos ya señalaban el aspecto fisiológico de las emociones como uno de los ejes centrales para su clasificación. Ya otros autores, como Izard (1977) hacían referencia a los componentes neurobiológicos de las emociones, así como del carácter evolutivo y universal que ayuda a regular y motivar la cognición y la acción del ser humano (Pinedo y Yáñez, 2020).

Las seis emociones propuestas por Ekman se consideran básicas debido a las siguientes características:

1. Expresiones universales distintivas de cada emoción;
2. Universalidad frente a los eventos que anteceden a la emoción;
3. Rasgos fisiológicos concretos;
4. La presencia en otras especies primates;
5. Valoración automática específica, en la que intervienen aspectos como pensamiento, memoria, percepción;
6. Aparición en el proceso de desarrollo;
7. Inicio rápido;
8. Breve duración;
9. Ocurren de manera imprevista.

Educación emocional, educación para la vida

Hasta aquí se ha presentado un breve acercamiento a la diversidad de enfoques con los que se han abordado las emociones, y que han puesto de manifiesto la dificultad de establecer una definición que conjunte los rasgos más complejos de este aspecto de la vida humana. Para comprender el papel fundamental que representa la educación emocional en el desarrollo personal, es importante partir de la idea de que la educación ya sea formal o informal, tiene como tarea formar individuos capaces de adaptarse e integrarse a la sociedad a la que pertenecen, además de promover su interacción y participación social con la finalidad de mejorar y desarrollar el contexto al que pertenece. Por lo tanto, es gracias a esta interacción que, como señala Vander Zanders (1986), el individuo es capaz de desarrollar su pensamiento, su estado afectivo y sus acciones. Esta idea pone de manifiesto la importancia del estado afectivo, y por tanto emocional del ser humano, y su vínculo con el desarrollo social y el bienestar personal.

Situando el desarrollo de la educación emocional en el ámbito de la educación formal, es importante señalar que si bien este tipo de educación se ha destacado por promover principalmente contenidos académicos, es gracias al surgimiento de nuevas teorías centradas en el desarrollo integral del individuo que la educación emocional se ha abierto paso frente a los paradigmas tradicionales de la educación formal (Gardner, 1983; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1993), evidenciando así la necesidad de promover y desarrollar otro tipo de conocimientos y competencias necesarias para la vida (Pérez y Filella, 2019). Es por ello por lo que autores como Bisquerra (2016), Pérez y Filella (2019) enfatizan en la importancia de integrar la educación emocional en el currículum académico desde las diferentes etapas educativas.

La educación emocional es definida por Bisquerra (2009) como un proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como finalidad potenciar el desarrollo de las competencias emocionales que, desde esta perspectiva, representan un elemento central en el desarrollo integral de la persona fomentando su bienestar social y personal. Por lo tanto, este tipo de educación busca a través de la promoción y adquisición de

diversas competencias favorecer la automotivación, la gestión de las emociones, el control de la conducta impulsiva y la reducción de niveles de estrés, así como fomentar la empatía y mejorar la comunicación asertiva (Pérez y Filella, 2019). Entre otros aspectos que se ven favorecidos al trabajar con las competencias emocionales destacan los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y el pensamiento creativo.

Cabe señalar, que educación emocional no se refiere a la transmisión y acumulación de información sobre conceptos y teorías de la emoción, sino a la capacidad de poner en práctica las competencias emocionales en las situaciones que se presentan en la vida diaria (Carpena y López, 2012). Desde esta perspectiva, establecer una buena educación emocional no es tarea sencilla, requiere un esfuerzo y continuidad en la práctica de competencias para alcanzar su dominio en múltiples contextos (Pérez y Filella, 2019).

Las competencias emocionales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para identificar, gestionar y expresar de la mejor manera los fenómenos emocionales que se presentan en el día a día. En este reconocimiento emocional también entra en juego el reconocimiento de las emociones de los demás, lo que propicia el desarrollo de habilidades tanto personales como sociales (Bisquerra, 2009, Pérez y Filella, 2019).

La definición y delimitación de las competencias emocionales ha sido muy debatida por los expertos, por tanto, las competencias varían de acuerdo con el autor y su percepción de competencia. Una de las propuestas más completas sobre competencias emocionales la encontramos en la realizada por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). En su modelo dividen las competencias emocionales en cinco diferentes bloques; conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En el primero de estos bloques se encuentra la conciencia emocional, y se refiere a la capacidad de reconocer las propias emociones con el propósito de nombrarlas y utilizar un vocabulario emocional adecuado para expresarlas de manera pertinente de acuerdo con la situación en que se manifiesten. La conciencia emocional también hace alusión al

reconocimiento y comprensión de las emociones de los demás con la finalidad de establecer relaciones más empáticas. Para lograrlo, es importante tomar en cuenta ciertas claves situacionales y expresivas que generalmente tienen consenso cultural y otorgan un significado emocional a las diferentes situaciones sociales y personales (Bisquerra, 2002).

En cuanto a la segunda competencia, la regulación emocional, hace referencia a la capacidad para gestionar las emociones de manera adecuada. Para ello, es necesario establecer de manera consciente un vínculo entre emoción, cognición y comportamiento. Esta competencia enfatiza en aspectos como el control de impulsos y comportamientos de riesgo, el desarrollo de tolerancia a la frustración y la perseverancia para lograr los objetivos y vencer las dificultades que se presenten en el camino. Asimismo, regular las emociones conlleva a la formulación de estrategias de afrontamiento a situaciones que afecten el bienestar personal y social, y, por tanto, lograr propiciar un ambiente que genere emociones que produzcan bienestar para mejorar la calidad de vida.

La tercera competencia propuesta, se refiere a la autonomía emocional, que es entendida como el conjunto de características vinculadas con la autogestión personal, donde confluyen factores como la autoestima, automotivación, responsabilidad ante los propios actos y la resiliencia. Esto implica tener una imagen positiva de sí mismo, así como tener la capacidad de implicarse emocionalmente en las actividades diarias con una actitud positiva y responsable para afrontar los retos que se puedan presentar en cualquier ámbito del medio social (autoeficacia emocional).

Por su parte, la competencia social enfatiza el desarrollo de habilidades sociales básicas con la finalidad de facilitar la integración social y con ello establecer relaciones sociales basadas en la comunicación efectiva, el respeto y actitudes prosociales. También destaca la importancia de la asertividad como una herramienta que facilita el equilibrio entre la pasividad y la agresividad al momento de expresar los propios derechos, emociones y opiniones. La competencia social, busca la prevención y solución de conflictos, esto implica la capacidad de identificar y anticipar situaciones de riesgo, así como la propuesta de soluciones constructivas y preventivas.

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar hacen referencia a las capacidades para actuar de manera apropiada y responsable

frente a diferentes situaciones de la vida diaria, ya sean personales o sociales, teniendo objetivos positivos y realistas de acuerdo con los recursos disponibles dentro del contexto social que rodea a la persona. Se refiere a la búsqueda de experiencias satisfactorias y de bienestar.

Una vez claras las competencias emocionales, es importante señalar que el objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar de la persona, tanto en un plano social como individual (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). De este objetivo, se desprenden otros más específicos vinculados a cada una de las competencias ya descritas.

Para alcanzar los objetivos propuestos por la educación emocional, es indudable el papel que juegan las instituciones educativas en su promoción y desarrollo, por lo que han surgido diversas propuestas para integrarla dentro de sus programas de formación. Dichas propuestas coinciden en señalar que no es suficiente realizar únicamente algunas actividades aisladas, para ello se requiere un trabajo intencional sistemático y efectivo que aborde actividades organizadas, coherentes y continuas que persigan un propósito en común; el desarrollo de las competencias emocionales. Por ello, los programas de educación emocional deben contar con una base sólida y clara que les permita ser incluidos dentro del currículum escolar, asimismo deben ajustarse a los diferentes contextos educativos, grados escolares y factores como el número de alumnado dentro de un aula (Bisquerra, 2009; Peña y García, 2018; Pérez y Filella, 2019).

Al desarrollarse estas competencias dentro del aula, se promueven actitudes que propician un ambiente educativo más favorable tanto para el alumnado como para el profesorado, donde ambas figuras son capaces de reconocer y expresar de manera adecuada sus emociones, logrando con esto cierta reducción de estrés que beneficia su rendimiento académico y aumenta su tolerancia a la frustración. También en cuanto a la relación con el otro, se logran establecer relaciones más empáticas y cordiales. Trabajar con las competencias emocionales en el ámbito escolar, es trabajar por una ciudadanía efectiva y responsable, menos violenta y más activa frente a las demandas sociales (Peña y García, 2018; Bisquerra, 2009).

La educación emocional no propone sustituir emoción por razón, sino cambiar el modelo tradicional de enseñanza por un modelo donde la

parte emocional favorezca el rendimiento académico y se vea reflejado en las competencias personales que determinan el modo de expresar sentimientos de manera eficaz y adecuada (Fernández-Abascal, 2003).

La dimensión emocional siempre ha estado presente en cualquier ámbito de la vida educativa, y aunque la emoción no era considerada como objeto de la educación, durante muchos años se le utilizó como método educativo, muchas veces de manera negativa por medio de castigos y otras con una visión positiva para reforzar la motivación y la curiosidad que genera conocimiento (Sala, 2000).

Las emociones forman parte de la vida diaria, no se pueden evitar ni seleccionar, pero sí se pueden regular en cuanto a las reacciones y el comportamiento que se derive. La manera en cómo se manejan las emociones depende de la educación emocional con la que se cuente.

La creatividad como resultado de una buena gestión emocional

La creatividad se define como la capacidad de una persona para generar nuevas ideas y crear productos originales. Se presenta como un proceso donde se elabora algo nuevo o se reelabora algo a partir de lo ya conocido, pero desde una nueva perspectiva, que resulte original, útil, eficaz y valiosa (Castillo et al., 2016; Guichot y De la Torre, 2018). Las ideas nuevas surgen a partir de la imaginación, que, si bien imaginación no es sinónimo de creatividad, la imaginación representa la base de la creatividad, de acuerdo con Robinson (2012) la creatividad es la imaginación aplicada. Otro concepto vinculado directamente a la creatividad es la innovación, que supone llevar a cabo con éxito la idea novedosa y compartirla con los demás (Guichot y De la Torre, 2018).

Partiendo de esto, se debe evitar la falsa creencia de que la creatividad es exclusivamente para unas pocas personas o solamente está destinada al ámbito artístico, puesto que la creatividad puede desarrollarse y mejorar a través de su estímulo constante (Bisquerra et al., 2015). Para desarrollar la creatividad, es necesario conjugar diferentes elementos como la motivación, el interés, la disposición y la apertura por la tarea a realizar.

La creatividad es una característica que forma parte del ser humano, y por tanto es indivisible a su parte más emocional. Se ha visto que el desarrollo de competencias emocionales potencializa el pensamiento flexible y creativo. Con la finalidad de concretar la relación entre emociones y creatividad, Averill (2011) expone tres cuestiones fundamentales; en la primera de ellas señala que las emociones se posicionan como un antecedente a la creatividad, esto es, frente a un estado emocional ya sea positivo o negativo, la creatividad tenderá a aumentar o a disminuir, por lo que regular las emociones representa una acción fundamental al momento de desarrollar el pensamiento creativo. En una segunda cuestión, Averill reconoce a la creatividad como una experiencia emocional. De acuerdo con esto, muchas de las ideas creativas surgen de manera espontánea según el estado emocional en que se encuentre la persona. Finalmente, la tercera cuestión se refiere a las emociones como productos creativos, así, las emociones y sus manifestaciones son creativas en sí mismas.

De manera similar, Prieto et al. (2021) señalan que las emociones repercuten directamente en la creatividad, debido a que las emociones afectan significativamente el sistema cognitivo, ocasionando que una situación pueda ser vista y analizada desde más de una perspectiva. Así, diferentes estudios demuestran que mantener un estado de ánimo positivo frente a la resolución de un problema, favorece la atención y el planteamiento de soluciones más creativas (Ivcevic et al., 2007).

En un estudio más reciente realizado en un grupo de educación infantil (Guichot y De la Torre, 2018), se evidencia nuevamente la relación entre emociones y creatividad. Para su realización se propuso como objetivo general identificar, comprender y regular las emociones básicas, así como favorecer el pensamiento flexible y divergente del alumnado, a partir de la búsqueda de diferentes soluciones a situaciones conflictivas de la vida diaria. El eje central del proyecto fue el conflicto, ya que se consideró que a través del conflicto y su resolución se ponen en práctica habilidades sociales como la empatía, el diálogo y el respeto mutuo; así como el pensamiento creativo, divergente y crítico.

Partiendo de un clima positivo en el que cada uno de los participantes se sintiera reconocido y escuchado, se realizaron 10 sesiones de una hora durante dos semanas. En cada sesión se llevaron a cabo actividades crea-

tivas e innovadoras en las que se trabajaba el reconocimiento emocional, así como el aspecto creativo durante la resolución de conflictos. Los resultados obtenidos revelaron que a pesar de la capacidad de los niños de reconocer en diferentes imágenes los estados emocionales, mostraban dificultades al momento de exteriorizar y representar sus propias emociones. Asimismo, la mayoría de los participantes mostraban dificultad al momento de justificar su estado emocional (dicha dificultad se trabajó diariamente a lo largo de todo el proyecto). Otro aspecto interesante fue el interés del alumnado por conocer las emociones de los demás y reconocer su influencia en el estado emocional de los demás. En cuanto al desarrollo del pensamiento creativo, el número de soluciones a los conflictos iban aumentando conforme avanzaban las sesiones, también se notó una mejora en la capacidad de análisis de los pros y contras tomando como referencia su estado emocional y el de los demás.

Este estudio retoma el papel fundamental de la educación formal para el desarrollo del pensamiento creativo y de competencias emocionales. Por lo tanto, se considera que las aulas representan el lugar idóneo para estimular la creatividad, al igual que para desarrollar y promover la educación emocional. Se ha visto que diferentes actividades propician el desarrollo de las competencias emocionales como de la creatividad, el juego de rol, por ejemplo, permite replantear situaciones de conflicto para ser asimilada en un contexto seguro y reflexivo, lo que favorece el desarrollo de empatía y estimula el pensamiento creativo a través de la resolución del conflicto (Acuña y López, 2006; Guichot y De la Torre, 2018). De manera similar, los debates en grupo, cuando son guiados por el profesorado y adaptados a las competencias cognitivas y comunicativas del alumnado, contribuyen a la resolución de conflictos y frente a los diferentes puntos de vista, aumenta la capacidad de entendimiento y el sentido creativo se enriquece. Asimismo, al mantener la motivación sobre un tema se produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema (Acuña y López, 2006).

También se propone el aprendizaje cooperativo como una actividad que estimula el desarrollo de las competencias emocionales y la creatividad dentro del aula; a través de la realización de tareas de manera grupal se desarrollan habilidades sociales y el aprendizaje de distintas perspectivas

sobre una misma situación (Balsera et al., 2018). La evaluación de estas dinámicas debe seguir una estructura que permita medir los resultados obtenidos, recurriendo a algunos de los instrumentos de medición confiables sobre la inteligencia emocional. Toda intervención debe partir desde una definición clara y coherente de inteligencia emocional y de las competencias emocionales con las que se trabajara, para así lograr establecer los objetivos igualmente claros del programa (Acuña y López, 2006).

Hasta este punto, se ha visto que al igual que la educación emocional, el desarrollo del pensamiento creativo por parte de las instituciones educativas recibe poca atención y es opacado por la enseñanza de contenidos académicos, que muchas veces implican únicamente un aprendizaje memorístico y repetitivo (Marina, 2013), lo que lejos de favorecer el pensamiento creativo, promueve un pensamiento más de tipo convergente que limita al estudiantado en la búsqueda y propuesta de soluciones. Frente a esto se destaca en papel del maestro como promotor de un aprendizaje enfocado en el desarrollo de competencias emocionales y el pensamiento creativo (Guichot y De la Torre, 2018).

Finalmente, vale la pena reflexionar sobre las necesidades actuales de la sociedad, y sobre aquello que la educación formal aporta para cubrir dichas necesidades y formar individuos capaces de reconocer y gestionar emociones, de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, encaminado a la innovación y resolución de problemas. Si bien, no es tarea fácil la aplicación programas basados en educación emocional y desarrollo de la creatividad, la investigación, desde diferentes áreas del conocimiento, debe continuar proponiendo y arrojando resultados que sirvan como base de futuros programas de acción dentro de las aulas de manera sistematizada y continua, esto representa uno de los retos más grandes de la educación actual.

Referencias

- Abu-Lughod, L. (1986). *Veiled Sentiments. Honor and Poetry in a Bedouin Society*. University of California Press.
- Acuña, S. R., y López, G. (2006). Propuestas y alternativas para la educación emocional. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 8, 16-62. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i8.1939>
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, (67), 331-371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
- Balsera, F. J., López, M. B., Nadal, I. y Fernández, C. (2018). El desarrollo de la creatividad a partir de un taller sobre inteligencia emocional aplicado a un coro inclusivo. *Creatividad y Sociedad*, (28), 122-145.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Inteligencia Emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*, 20-31.
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sobisquerral*, 23(1). 120.
- Carpena, A. y López, O. (2012). Creatividad y emociones positivas en el alumnado con problemas de salud. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 37-44.
- Castillo M., Ezquerro, A., Llamas, F., y López, V. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. *ReiDoCrea*, 5, 9-15.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3>
- Ekman, P. y Rosenberg, E. L. (1997). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action Coding System (FACS)*. Oxford University Press.

- Fernández–Abascal, E., Jiménez, M. y Martín, M. (2003). *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional ¿por qué es más importante que el cociente intelectual?* Vergara Ed.
- Guichot, V., y De la Torre, A. (2018). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 39-52. <https://dx.doi.org/10.12795/CP.2018.i27.0>
- Hochschild. A. R. (1979). Emotions Work, Feeling Rules and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of personality*, 75(2), 199-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x>
- Izard, C. E. (1997). Emotions and facial expressions: A perspective from Differential Emotions Theory. In J. A. Russell & J. M. Fernández-Dols (Eds.), *The psychology of facial expression* (pp. 57–77). Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511659911.005>
- Lutz. C. (1988). *Unnatural Emotions. Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory*. Chicago University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée Brouwer.
- Marina, J. A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Peña, B., y García, M. L. (2018). Estudios de caso de la inteligencia emocional en los estudiantes de grado de educación. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 23(2), 37-53. [https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23\(2\).37-53](https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23(2).37-53)
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

- Pinedo, I. A., y Yáñez, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 15(2), 198-219. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Prieto, M. D., Ferrando, M., y Ferrándiz, C. (2021). *Creatividad. Inteligencia emocional. Implicaciones educativas*. Educar em Revista, 37. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81541>
- Ramos, V., Piqueras, J. A., Martínez, A. E., y Oblitas, L. A. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia psicológica*, 27(2), 227-237. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008>
- Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento. Aprender a ser creativo individual y colectivamente*. Empresa Activa.
- Rosaldo, M. Z. (1980). *Knowledge and Passion: Ilongot Notions of Self and Social Life*. Cambridge University Press.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, (223), 543-548.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Solomon, R.C. (1989). *Introducción. Emociones y elección a ¿Qué es una emoción?* Compilado por Robert C. Solomon y Cheshire Calhoun. Fondo de Cultura Económica.
- Vander Zanden, J. W. (1986). *Psicología Social; Comportamiento Social; Grupos Sociales*. Paidós.

Capítulo 3

Panorama general de la salud mental comunitaria de lo institucional a la creatividad

*Ana María Paredes Lara
Luis Manuel Zamora Alatorre*

Introducción

“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio (...) Pero quizás desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla un poquito es la única manera de probar que la realidad es transformable.”

Galeano, 1922 (p. 22)

El país está experimentando profundos cambios sociales, la corrupción, el narcotráfico, la violencia, la desigualdad, el consumismo, la pobreza, las adicciones, la ignorancia y las enfermedades, son por mencionar algunos de los problemas psicosociales contemporáneos de gran impacto en la salud mental dentro de la comunidad; además de quebrantar los lazos de confianza desde el interior de la familia, las comunidades, la sociedad y hacia la autoridad. Esto genera un clima de confrontación, polarización y amenazas entre grupos.

La ciudad moderna del siglo XIX en la que la calle era el espacio donde se desarrollaba parte de la vida y se manifestaba la ciudadanía, fue progresivamente transformándose en un espacio de individuos en desplazamiento. Marshall Berman (1994) describe y analiza la vitalidad, la diversidad y la plenitud de la vida urbana como uno de los temas más antiguos de la cultura moderna (Bang, 2016).

Las comunidades de Latinoamérica son las que han llevado la parte menos beneficiosa del modelo capitalista neoliberal. Una ideología individualista que lleva a una tensión emocional y pone en riesgo la salud mental de la sociedad. Esto nos desafía a poner en práctica la creatividad comunitaria e identificar los recursos que tiene la comunidad. Un enfoque sistémico de la creatividad donde se incluye a la comunidad ha generado propuesta de trabajo atender los problemas sociales.

Salud mental

¿De qué hablamos cuando hablamos de salud mental?

El movimiento de higiene mental es un antecedente del concepto de *salud mental*, tenía como objetivo principal prevenir los diversos problemas sociosanitarios. Fue impulsado por el psiquiatra estadounidense Clifford Whittingham Beers, en el año 1908 en EE. UU. Además de ser el fundador del Comité Nacional de Higiene Mental, la propuesta de Clifford fue cambiar la situación de la intervención terapéutica y el trato a los pacientes que se encontraban internados, dirigiendo sus esfuerzos hacia la mejora de la atención psiquiátrica y dejar de considerarlos como alienados. Esta manera de intervenir posicionaba a los psiquiatras en el monopolio de estudiar, cuidar, comprender y ayudar a los pacientes, continuando en la práctica, la llamada *institucionalización* del enfermo mental. El sistema hospitalario-manicomial, parecía más de tipo carcelario, los pacientes eran objeto de maltrato y vejaciones, recibían un trato inhumano que los mantenía en condiciones de aislamiento y hacinados, no obstante, la tortura era disfrazada de cura. Las técnicas de intervención eran mediante el uso de descargas eléctricas también conocidas como *electroshocks*; y el maltrato físico, pues los mantenían encadenados a manera de sometimiento. “El médico francés Philippe Pinel en 1793, pasó a la historia por ser reconocido ante el gesto revolucionario de liberar a los enfermos mentales del Bicêtre, el hospital psiquiátrico en Francia. Dando lugar a su propuesta de intervención de carácter terapéutico reconocido como tratamiento moral” (Ménéchal, 1998).

Otra de las propuestas del movimiento de higiene mental era la inclusión de actividades preventivas, pretendía dejar de posicionar al paciente en lo individual y centrarse en la comunidad. La influencia del ambiente en los programas de intervención ocupaba un lugar prioritario, teniendo como objetivo la rehabilitación e incorporación a una vida lo más normal posible mejorando su autonomía. Destacando actividades sociales, de higiene personal, de entretenimiento, de juego, deportivas y la terapia ocupacional (Ménéchal, 1998).

En 1948 sucedieron cambios importantes en el campo de la salud mental, el tercer congreso de higiene mental cambia su nombre por Congreso de Salud Mental avizorando el proyecto de la transformación científica y política en la práctica y teorías de la psiquiatría hacia la Salud Mental, en ese mismo año se crea la Organización Mundial de Salud (OMS) quien describe la salud mental como: “Un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a la comunidad” (Organización Mundial de la Salud, 2000).

Esta definición no hace alusión a la ausencia de afecciones o enfermedad, se enfoca en un estado de bienestar completo, integrando lo físico, lo mental y lo social, considerando factores ambientales, socioeconómicos, valores culturales, de interacción social y cambio social, que a su vez dejan ver las capacidades que tiene el ser humano para afrontar los diferentes momentos en la vida, y del reconocimiento de sus capacidades y limitaciones en la búsqueda de un estado de bienestar psíquico propio y de los demás.

Por lo tanto, el objeto de la Salud Mental no es un objeto natural, es un objeto social-histórico (Galende, 1990) que nos lleva al análisis y la reflexión del conjunto de valores y modos históricos implicados en representar la realidad social ante los problemas que ocasionan la enfermedad mental, y con ello la propuesta de nuevas teorías y nuevas formas de intervenir. Este devenir histórico social es lo que torna complejo el concepto de salud mental.

En el contexto actual de la salud mental es notoria la desigualdad social y económica, además de los marcados patrones de hiperconsumo, que derivan en problemas de salud mental como en la alimentación y la tecnología, ambas nos llevan a ciertos estilos de vida, donde se vive a un ritmo acelerado, a la inmediatez y a un profundo individualismo en el que sentimos que no necesitamos del otro, estamos viviendo un sufrimiento colectivo. Estas desigualdades tienen un gran impacto en la Salud Mental de la comunidad, sumadas a ellas los problemas de violencia.

Psicología comunitaria

Entre los años cincuenta y sesenta en el campo de las ciencias sociales se empezaban a cuestionar las formas tradicionales e individuales de intervención, razón por la que surgen nuevos planteamientos con ideas políticas y económicas. Los problemas sociales iban en aumento y con mayor complejidad, ya no era suficiente el trabajo individual, por el contrario, se propone centrar como objeto de estudio los grupos sociales, y a los individuos como parte de la sociedad, de una comunidad. Uno de estos fue la psicología social de la liberación (PSL) iniciando con los trabajos de Martín-Baró (2005), hasta los ulteriores con Maritza Montero (2004).

Vale la pena aclarar que este campo de la psicología social de la liberación surge en el contexto sociopolítico de América Latina, y con ellos surgen nuevos conceptos como, la concientización de la realidad, el pensamiento crítico, la desideologización y el marco social. La PSL es parte de un proyecto más amplio de teoría y práctica liberadora con la opción preferencial por las mayorías oprimidas en América Latina, proponía intervenciones en la comunidad desde la salud mental, ya que identificaban en el ser humano un individuo dinámico, con la capacidad de construir su realidad. Se parte de un pensamiento crítico con un concepto distinto de la salud y enfermedad, requiriendo el uso de recursos propios y recursos de su contexto, perfilándose hacia un movimiento de acción social comunitaria y desarrollo comunitario, dando lugar a lo que sería la psicología comunitaria.

En la evolución y desarrollo de la Psicología comunitaria Heller et al. (1984) y Blanco (1987 en Hombrados Mendieta, 1996), agrupan en tres grandes momentos el nacimiento de la Psicología Comunitaria: 1) acontecimientos sociales en el que plantea una forma diferente en la intervención y tratamiento de los pacientes, contemplando las condiciones ambientales, 2) acciones legislativas, se impulsa la creación de programas con un diseño de atención en la mejora de los problemas de los grupos vulnerables, finalmente, 3) Insuficiencias del modelo médico tradicional donde se cuestiona el rol pasivo del enfermo y el tratamiento de espera e individualizado.

A partir de estas limitaciones surge la propuesta de intervenir con métodos preventivos para abordar la solución de los problemas sociales y emocionales que iban en aumento. Este cambio fue el punto crucial para el desarrollo y consolidación de la Psicología Comunitaria, disciplina que por vez primera es llamada así en 1966 en la obra de Bennet y cols: *Community Psychology: A report of the Boston Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health* celebrada en 1965 en Swampscott, Massachussetts (Montero, 1984). El nacimiento y evolución de este nuevo paradigma de intervención es trabajo de autores como Martín-Baró (1987-1989); Montero (1987); Newbrough (1985), que han vivido su desarrollo y han profundizado en el tema. (Hombrados Mendieta, 1996).

El campo de trabajo de la psicología comunitaria está enfocado al cambio y desarrollo social, a la acción comunitaria, a la inclusión social y la prevención primaria, buscando el fortalecimiento de los grupos sociales, la democratización y la concientización de la comunidad, en función de una totalidad desde el cambio de rol del psicólogo comunitario para ser un agente de cambio, en la identificación de problemas en la comunidad, promotor en la toma de decisiones y gestor en la forma de relacionarse entre el individuo y su medioambiente –para transformar este último. Con ello se logra el cambio de expectativas y el logro de las formas de control y en tanto, el individuo dejar de ser visto como sujeto pasivo de sus malestares (Montero, 1984). La Psicología Comunitaria busca la participación de los individuos y de la comunidad, es decir, desarrollar la capacidad de autogestión para que los individuos produzcan y controlen los cambios y generen soluciones para resolver los problemas, mediante la generación de una metodología basada en la intervención.

La consolidación de la psicología comunitaria se va fundamentando en las aportaciones teóricas de diversos enfoques y modelos, como el de Tensión Social o Stress Social (Dohrenwed, B. 1978 en Montero, 1984). Centrado en el concepto de tensión en la vida cotidiana presente ante las exigencias propias y externas que implica un cambio que puede ser manifestado mediante reacciones psicológicas, emocionales, sociales y fisiológicas, es vital señalar que estas reacciones pueden ser transitorias y autolimitantes, siendo el estrés psicosocial el generador de las patologías.

La política económica y social en el neoliberalismo propone una “liberación” del ciudadano, en otras palabras, no tener un sentimiento moral de solidaridad colectiva. Existe una tensión competitiva entre uno mismo y los demás en lugar de un sentimiento de cooperación y ayuda mutua.

El modelo de la Tensión Social, Dohrenwend, 1978 (en Montero, 1984), propone varias áreas: intervención durante crisis, entrenamiento en habilidades individuales; socialización y educación general; desarrollo de agencias de ayuda social; acción política con grupos de status desventajoso. Otro de los más resaltantes es el enfoque ecológico o también conocido como enfoque ecológico-cultural. Se ubica en el campo teórico y de intervención en la psicología comunitaria, dando realce a la explicación que da a la interacción y adaptación de la persona con su ambiente.

¿De qué trata la salud mental comunitaria? De la capacidad que tiene la comunidad para estar organizados, de la cohesión grupal y del tejido social solidario que tengan, estas características en la comunidad, de aquí el interés en centrar la importancia de la salud mental y no seguir viéndola como algo relegado y alejado de la salud en general. Diferenciar el concepto de salud del de salud mental va bien en asuntos académicos, más no en un contexto en el que se considera la subjetividad del individuo que se va construyendo en cierta realidad social, política, económica y académica que la hace estar en un constante cambio que va poniendo en juego la concepción de salud y la integridad de individuo y de la comunidad.

¿De qué se ocupa la salud mental comunitaria? De los problemas que se presentan de manera colectiva y cotidiana, que causan o pueden causar (inequidad) padecimiento mental y subjetivo, también se encarga de los efectos psicosociales, con esto es importante aclarar que la intervención comunitaria no es exclusivamente psicopatológica. Para aclarar la diferencia en la forma de intervenir desde el padecimiento mental y los efectos psicosociales, en el primero se brinda atención mediante la consulta terapéutica, en cambio, en el segundo para efecto de atención psicosocial, es prioridad construir un andamiaje institucional en el que se organizan estrategias de intervención considerando las condiciones de vida (materiales, relacionales e intelectuales) del individuo y la comunidad, así como recursos con los que cuenta el profesionista para buscar alternativas en la solución de los problemas que están aquejando al individuo.

Psicología comunitaria y creatividad comunitaria

El pensamiento, al tomar en cuenta facetas, retos, incertidumbres, contradicciones y paradojas, está funcionando tanto a nivel complejo como a nivel sistémico en la búsqueda de nuevas soluciones, por lo tanto, las personas creativas han sido pensadores complejos al combinar disciplinas y conocimientos para hacer propuestas innovadoras en función de desarrollos de la autoorganización (Morin, 1995). El pensamiento complejo permite percibir una totalidad y, al mismo tiempo, las particularidades de los elementos de una situación dada por separado. Está organizado a partir del caos y está en constante reequilibración sin llegar nunca al punto de equilibrio absoluto. Se puede afirmar, siguiendo a Csikszentmihalyi (1998), que la creatividad está puesta en varias partes, se puede entender de forma sistémica.

El sistema donde opera la creatividad tiene tres elementos que interactúan. Los elementos son: 1) el campo, este es un conjunto de reglas y procedimientos a nivel simbólico, por ejemplo, el álgebra o la física; 2) el ámbito, es el colectivo de personas que resguardan algún campo específico, permiten la incorporación o no de nuevos elementos simbólicos al campo, los curadores de museos y galerías son algunos ejemplos; 3) la persona individual, usando los conocimientos propios de algún campo propone una idea nueva que será aceptada en él. “Las intervenciones comunitarias en salud mental se desarrollan en un campo de interacciones complejas, intervienen diferentes actores y van desplegándose dinamismos intersubjetivos producto de las condiciones ambientales, espacios y estructuras económicas, sociales, políticas, y culturales” (Proyecto AMARES, 2007).

El reto en el trabajo comunitario es llevar la lógica del enfoque individual al enfoque colectivo, innovando y poniendo en práctica la creatividad comunitaria. Para de la Torre (2001 en de la Torre, 2006, p. 572), “la creatividad radica en la capacidad y actitud para dejar huella personal, institucional o social. Es el potencial humano para transformarse y transformar el entorno”. Esto implicaría creatividad en la comunidad. Para de la Torre, (2006) estas son las características de una comunidad creativa:

1. Conciencia social.
2. Grupo humano heterogéneo y diverso.

3. Metas compartidas
4. Participación y compromiso comunitario
5. Liderazgo creativo
6. Proyectos innovadores
7. Clima satisfactorio
8. Transformación en el tiempo
9. Sinergia
10. Altruismo creativo

La psicología comunitaria con enfoque creativo tiene como eje rector el cambio, involucrando la participación de los miembros de la comunidad heterogénea. Propone trabajo artístico, el uso alternativo de espacios públicos, la colaboración interdisciplinar y la búsqueda colectiva de resolución de conflictos y necesidades.

La cualidad participativa de estas propuestas [prácticas comunitarias creativas] reclama que las decisiones en la comunidad se conciban como un proyecto colectivo e interdisciplinar, construidas desde las experiencias y las ideas comunitarias. En este proceso la creatividad ocupa un lugar central (Bang, 2012, p. 38).

Estrategias comunitarias pueden ser:

El aprendizaje de servicio a la comunidad que se caracteriza en enfocar actividades ecológicas, rescate de áreas comunes como parques y jardines, ayudar a personas vulnerables, mantenimiento de bibliotecas. Esto es particularmente útil en escuelas donde es necesario reducir el fracaso y la violencia escolar.

El desarrollo endógeno donde la misma comunidad, de manera colectiva, hace las gestiones conducentes para hacer obras que necesita.

Las comunidades de aprendizaje a través de entornos virtuales, aunque en México fue una iniciativa gubernamental en 2002 con la participación conjunta de entidades públicas y privadas, su principal aporte es ofrecer educación en comunidades con difícil acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (de la Torre, 2006).

¿Cómo generamos la promoción de la SMC y la creatividad comunitaria? A través de un modelo que busque los activos de salud, un modelo

salutogénico, que permita identificar los recursos y las potencialidades que tienen las personas y las comunidades para cuidar su salud, así como potenciar, fomentar y fortalecer vínculos solidarios que generen confianza entre las personas que están en el mismo espacio y se involucren en los procesos de participación, en la toma de decisiones colectivas para la transformación de sus realidades, de su cultura, de sus formas de vida, de sus relaciones y el entorno donde se encuentren, de una forma crítica y real de la enfermedad y los problemas que los aquejan.

Conclusiones

La salud mental ha migrado de lo institucional a lo comunitario impactando en el cambio social como necesario si el objetivo es atender la salud mental en todos sus niveles. Por otro lado, el abordaje de la salud mental comunitaria con enfoque creativo debe situarse tanto en la persona como en la comunidad donde se encuentra en la búsqueda de alternativas.

La propuesta de la psicología comunitaria es el cambio social, proponiendo que los mismos integrantes del colectivo sean autogestores en la búsqueda de las soluciones para la detección y atención de los problemas que se presenten en la cotidianidad. Tales son algunos de los ejemplos que podemos citar como alternativas de la creatividad comunitaria. A través del arte y del juego, se busca establecer vínculos para ser solidarios y tener la capacidad de actuar en colectivo cuando se presente un problema. La rehabilitación de áreas comunes que den un sentido de pertenencia en la comunidad; áreas comunes como parques que son recursos con los que se cuentan.

Los vecinos establecen redes de apoyo para reforzar la seguridad de su calle estableciendo canales de comunicación con el uso de los servicios de mensajería instantánea u otra red social virtual. Buscar que la intervención del psicólogo comunitario lleve a la comunidad a desarrollar características creativas.

- A. Conocer los recursos, usando distintas herramientas con las que cuenta la comunidad que será atendida.
- B. Prever y controlar posibles conflictos entre los miembros de comunidades muy heterogéneas.

- C. Propuestas de juegos y otras actividades que fomenten la cohesión grupal, la toma de decisiones, la comunicación, resolución de problemas, las relaciones interpersonales, fortalecer el trabajo en equipo, la conciencia colectiva, liderazgo creativo
- D. Definir claramente los objetivos del proyecto comunitario en los que hubo participación del colectivo. Mediante las preguntas ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿quiénes?, ¿cuándo?...
- E. Plantear una manera de llevar el seguimiento del ambiente en la comunidad como del logro de los objetivos planteados en las propuestas de acción comunitaria.

A partir del desarrollo del texto surgen las ideas arriba mencionadas que ponemos a consideración del lector.

Referencias

- Aliaga E., Loli C. (2007). *Comunicación Educativa para el desarrollo de la salud. Experiencias exitosas de planteamiento estratégico de comunicación educativa en salud en las zonas de intervención del proyecto Amares*. GMC Digital.
- Bang, Claudia (2012). Creatividad, prácticas comunitarias de arte y transformación social: una articulación posible. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Bang, C. (2016). *Creatividad y salud mental comunitaria: tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva* (M. Erlich, Ed.). Lugar Editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Ibérica.
- De la Torre, S. (2006). Creatividad comunitaria y social. In V. Violant & S. de la Torre (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol 1: Un Recurso Para Mejorar la Calidad de la Enseñanza (Vol. 1, pp. 569–586). Aljibe.

- Galende, E. (1990). *Psicoanálisis y salud mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*. Paidós.
- Hombrados Mendieta, M. I. (1996). Introducción a La Psicología Comunitaria. Aljibe.
- Kreimer, E. (1993). Un proyecto de salud... pero, para quién. en C. E. Pinzón Castaño, Suárez P. Rosa, & ,Gloria Garay A (Eds.), *Cultura y Salud en la Construcción de las Américas. Reflexiones sobre el Sujeto Social* (pp. 89-108). COLCULTURA.
- Martín-Baró, I. (2005). *Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica* (2nd ed.). UCA editores.
- Ménéchal, J. (1998). *Introducción a la Psicopatología*. Alianza.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria : desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). Salud mental 2001. https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/EB107/se27.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Plan de acción sobre salud mental*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Wiener, N. (1988). *Cibernética y sociedad*. Editorial Sudamericana.

Capítulo 4

Creatividad en los procesos de producción del conocimiento científico. Panorama preliminar desde la psicología social

*Miguel Omar Muñoz Domínguez
Andrea Patricia Náñez Juárez
Claudia Adriana Calvillo Ríos*

Introducción

En nuestra especie, la capacidad de simbolizar, el poder designar cosas o eventos, darles significado, organización y abstracción, nos da la posibilidad no solo de entender el mundo, sino de proyectar de manera consciente posibles futuros o creaciones de diversa índole. Manufacturas, teorizaciones, obras artísticas, desarrollo de la ciencia son, entre otros muchos productos resultado de la capacidad creativa de la humanidad. Los logros científicos han sido investigados desde la psicología de la ciencia, subdisciplina que trata de apreciar y comprender plenamente el pensamiento y la conducta de los científicos, usualmente desde una perspectiva individualista.

Si bien, el vocablo creatividad y la capacidad creativa están usualmente asociados a una serie de palabras que invocan a la individualidad (Rodríguez Estrada, 2007) –tales como genio, inventor, talento, etc.–, no todas las creaciones humanas parten del individualismo. Tal es el caso del desarrollo actual en términos de innovación, ciencia y tecnología. Aquellos grandes científicos del pasado –Newton, Darwin, Pasteur–, que en el imaginario social se cree investigaban manera aislada, son impensables en el capitalismo moderno. Aunque en algunos casos, “una persona hace una diferencia en este mundo de organizaciones e instituciones [,] [...] la ciencia de hoy en día muy raramente es hecha por genios solitarios [...] es muy raro que ahora una persona contribuya tanto a un descubrimiento que le pertenezca solo a ella. La ciencia se parece mucho a una industria en la que tenemos grandes colaboraciones, grandes equipos [...]” (Rodríguez, 2021).

Desde este tipo de perspectiva, de manera más específica, la psicología social de la ciencia explora “cómo los científicos persuaden a otros para que cambien de opinión (actitud), cómo los grupos de científicos cooperan y compiten entre sí, cómo los líderes científicos establecen políticas que afectan la creatividad y la productividad de los equipos de científicos,

y cómo se forman las colaboraciones para fomentar la productividad del equipo creativo” (Feist, 2011, p. 332). En otras palabras “aplica las teorías y métodos psicosociales al estudio conceptual y empírico de la actividad científica en un contexto social” (Iñiguez Rueda, 2002, p. 14).

La creatividad también está influida por los entornos en los cuales las personas se desarrollan productivamente. Si bien, las personas —en un sentido individual— son algunas más creativas que otras, la capacidad creativa conjunta depende también de sus interacciones y colaboraciones. Es el científico individual en el contexto social; el motor que impulsa la ciencia no es solo el individuo o solo lo social. Son ambos componentes interactuando juntos, lo psicológico en lo social (Shadish et al., 1994).

La creatividad y su vínculo con la interacción social

Han existido diversas aproximaciones desde varias disciplinas para abordar el desarrollo de la ciencia y el conocimiento científico: la sociología, la filosofía la historia y la psicología se encuentran entre ellas. Desde esta última, se han estudiado desde

las características personales de los/as científicos/as en tanto que individuos, con el acento puesto en la búsqueda de aquellos tipos de razonamiento, características de personalidad o capacidades especiales —como la creatividad— que podrían serles específicos [...] el análisis de los aspectos cognitivos implicados en la acción científica, en consonancia con el programa cognitivista que aúna los intereses de la filosofía, la epistemología y la psicología cognitiva” (Iñiguez Rueda et al., 2000, pp. 78-79).

La cita anterior de manera explícita vincula el aspecto de la creatividad como un factor de corte individualista. Diversos autores desde la psicología han planteado el estudio de la producción de ciencia básicamente desde dos grandes posturas: la psicología cognitiva de la ciencia y la psicología social de la ciencia. De acuerdo con Ardila (2005), para el primer caso, los estudios están centrados en lo que se llamaría creatividad científica, término que podría ser considerado un rasgo de personalidad; es decir, a los científicos se les considera “diferentes” a las demás personas.

Dentro de esta vertiente –a manera de ejemplo–, se encuentra el estudio realizado Chambers (1964), el cual trata de distinguir los científicos en términos de alta y baja creatividad. Para ello, dicha investigación se basa en diferencias biográficas y factores de personalidad. Este autor define la creatividad como “un proceso a través del cual surgen productos que son nuevos o novedosos para la civilización. Por lo tanto, se consideran personas creativas las personas que han elaborado tales productos”¹ (Chambers, 1964, p. 2). La productividad es referida a través del número de libros, artículos científicos o patentes realizadas. Las conclusiones de Chambers son interesantes en términos de la incumbencia de este texto, ya que el científico creativo es considerado “como una persona dominante fuertemente motivada que no se preocupa demasiado por los puntos de vista de otras personas ni por obtener aprobación para el trabajo que está haciendo”² (Chambers, 1964, p. 14). La importancia de esta conclusión tendrá que ver con procesos de influencia-conformidad y el quebrantamiento de paradigmas que examinaremos más tarde.

Sin embargo, puede aseverarse que la creatividad no es una característica exclusiva de lo individual, dado que esta se encuentra estrechamente vinculada a las relaciones sociales y las interacciones entre las personas. El concepto de acción conjunta da cuenta de ello:

la nueva acción siempre emerge de y guarda relación con un contexto de acción conjunta previa, y no puede concebirse fuera de dicho contexto [...] Pensar que una forma dada de acción conjunta puede ser desgajada de su vínculo histórico, como si su estructura y su carácter surgiesen por generación espontánea en lugar de nutrirse de lo anterior mente acaecido, equivale a pisar un terreno engañoso y empíricamente inválido (Blumer, 1982, p. 15).

Para subsanar esta perspectiva de estudio de corte individualista, Moscovici (1993) pone en la mesa a la psicología social de la ciencia, que es un punto de vista que va más allá de lo cognitivo y de factores conformadores de la personalidad. Desde este enfoque de los estudios de la

¹ La traducción es nuestra.

² La traducción es nuestra.

ciencia, esta es pensada “como el producto de complejas variables intra e interpersonales, que interaccionan con otras variables personales y situacionales para producir diferentes resultados en diferentes situaciones y momentos, que siempre parece tener excepciones y que es altamente contextual” (GESCIT, 2007, p. 162). Se trata de conocer contextualmente la actividad social científica: actividades como los servicios de asistencia técnica industrial, diseño de modelos o consultorías implican el dialogar con colegas, saber y ejercer de manera común un *know-how*³. En este tipo de interacciones y actividades, que pudieran abarcar orientaciones idiosincráticas y teóricas, se dan procesos de debate, presiones individuales o de grupo, persuasiones e influencias.

También –nos dice Moscovici (1993)– en esos equipos de desarrollo científico se dan minorías y mayorías, con diferentes niveles de influencia y colaboración de conocimiento, con el fin de obtener un consenso. Tal negociación –consenso-disenso– de carácter dialéctico es al parecer bastante común en las creaciones científicas; y en algunos casos las resistencias al cambio parecen infranqueables, como lo describió en sus memorias el Premio Nobel de física fundador de la teoría cuántica Max Planck (1950), las verdades científicas surgen a la luz cuando la generación de científicos defensores de una teoría antigua eventualmente fallece y una nueva generación puede mostrarla.

Este proceso de consenso-disenso coincide bastante bien por lo descrito por Kuhn (2010) en la estructura de las revoluciones científicas. Para él, hay un carácter cíclico entre lo que denomina ciencia normal y ciencia extraordinaria. El motor que hace rotar la interacción entre ambas ciencias son las crisis paradigmáticas en donde el desarrollo de la ciencia posee una dimensión histórica, y por tanto también una dimensión social. La ciencia normal es “la investigación basada firmemente en uno o más logros científicos pasados, logros que una comunidad científica particular reconoce durante algún tiempo como el fundamento de su práctica ulterior” (Kuhn, 2010, p. 42). Dicha ciencia está englobada en lo que es un concepto central en Kuhn: el paradigma. Esta noción abarca lo que se sabe en un campo de conocimiento determinado –técnicamente, me-

³ Consiste en el conocimiento que ha sido construido durante la aplicación de una técnica, es el equivalente a la experiencia adquirida (INEGI, 2014, p. 252).

todológicamente—; puede concebirse —como lo denomina Fleck, citado en Mires (2009)—como un estilo de pensar.

El paradigma establece además un lenguaje conceptual común. De esta manera, la ciencia normal a través de los paradigmas avanza resolviendo problemas y proporcionando soluciones. Sin embargo, el surgimiento de incógnitas novedosas que los paradigmas establecidos son incapaces de resolver da lugar a crisis que crean ciencia extraordinaria y nuevos paradigmas que sean capaces de resolver estas nuevas problemáticas. Es en estos momentos cuando se dan las revoluciones científicas.

La creatividad se manifiesta en ambas etapas del ciclo científico: en el período de la ciencia normal, —dado que lo que se sabe en ese periodo histórico satisface con respuestas planteamientos hechos hasta ese momento y no existe la necesidad de cuestionar fundamentos teóricos—, lo creativo es encaminado, acumulado y encausado por la narrativa de la ciencia normal vigente en ese momento. En un segundo momento, a través del cambio paradigmático, la creatividad se manifiesta a partir del surgimiento de una nueva narrativa de carácter disruptivo que se manifiesta a través de la sustitución del paradigma anterior por uno diferente (cambio de Gestalt). Hay entonces una ruptura en la acumulación del conocimiento; de aquí surge la noción kuhniana de que los paradigmas son inconmensurables. Lo interesante aquí es que Kuhn considera que la investigación encargada de dar fe respecto del salto de un paradigma a otro debe ser realizada no por un historiador, sino por un psicólogo. Así las respuestas a las preguntas “¿Cómo es la investigación extraordinaria? ¿Cómo se vuelve legal la anomalía? ¿Cómo se conducen los científicos cuando sólo son conscientes de que algo va fundamentalmente mal en un nivel para el que su formación no los ha preparado?” (Kuhn, 2010, p. 102), atañerían a la psicología.

De acuerdo con Shadish et al. (1994), la psicología social de la ciencia consideraría factores tanto racionales como irracionales en el proceso de producción, admisión y cambio de creencias científicas —lo que Kuhn llamaría cambio de paradigma—. Dicho desarrollo es de naturaleza eminentemente social, donde lo racional es entendido como argumentos, reflexiones o argumentaciones lógicas y coherentes; y lo irracional —su antítesis— considera mecanismos como motivaciones, emociones, conformidad, heurísticas erróneas entre otros.

Un paralelismo a las revoluciones científicas de Kuhn pudieran ser las revoluciones tecnológicas de Schumpeter. A través de la destrucción creativa, este autor describe al capitalismo como un proceso de constante innovación, en donde a través de ciclos virtuosos se genera valor económico. Lo nuevo reemplaza a lo viejo; más lo novedoso, a través del tiempo, se agota y debe de ser reemplazado nuevamente a través de la continua transformación de la destrucción creativa. Este punto de vista es totalmente evolutivo, en un sentido darwiniano; “hasta tal punto obedecía el capitalismo a la dinámica de la innovación bajo la destrucción creativa, que [Schumpeter] sostenía que este era su factor fundamental y fundacional” (Ayestaran, 2011, p. 67).

El proceso de creatividad grupal

Para Moscovici (1993), la noción de creatividad científica no es de definición fácil. A diferencia de la concepción dada por Chambers (1964), su dilucidación está asociada con explicaciones teóricas novedosas, advenimientos innovadores en el pensamiento, el asombro del descubrimiento de algún fenómeno o nuevas formas de realizar experimentos. La creatividad para Moscovici tiene que ver con una buena combinación de información nueva y antigua, en donde se dan procesos de validación y comparación hasta que esta nueva idea es impuesta. Esta mezcla altera el contexto existente enriqueciéndolo.

La relevancia de un nuevo conocimiento científico tiene que ver entonces con las personas o grupos que lo transmitan, es decir tiene mucho que ver si esta información es comunicada por una mayoría o una minoría. Para el primer caso, sencillamente se asume de manera usual que se está cerca de la realidad. En el caso contrario, se adjudica un alejamiento de lo dicho por la mayoría discrepando del consenso, pero con la ventaja de que el científico adscrito a una minoría tiene un grado de libertad mental mayor.

Dentro de la dialéctica consenso-disenso se dan procesos de influencia grupales que influyen en la calidad y desempeño de la toma de decisiones en un equipo de trabajo. La importancia de la disidencia es que esta afecta de manera inversa la presión de la conformidad y estimula un pensamiento

más libre –pensamiento creativo–, pues da pie a considerar de diferente manera la información existente. El científico contextualizado en una minoría, al tener una mayor independencia puede constituir mejor la información existente y ser más creativo.

Sin embargo, en esta dialéctica siempre existe un grado de tensión que tiende en muchos casos a tratar de lograr un consenso, sobre todo cuando en el grupo existen personas que son similares y exentas de opiniones contrarias. Según Janis, cuando el pensamiento grupal busca en demasía el consenso, es porque “los miembros del grupo han llegado a valorar al grupo (y su pertenencia a él) más que cualquier otra cosa. Esto hace que se esfuercen por lograr una unanimidad rápida e indolora sobre los temas que el grupo tiene que afrontar [...] [causando] resultados devastadores: una visión distorsionada de la realidad, [y] un optimismo excesivo”⁴ (Hart, 1991, p. 247). A una inferencia similar arriba Moscovici: “un grupo puede estimular a los individuos a reflexionar, a encontrar nuevas soluciones a un problema, pero al mismo tiempo ejerce una presión hacia la conformidad que les impide inventar”⁵ (Moscovici, 1993, p. 358).

Es entonces el contexto creativo un lugar donde debe de existir una diversidad de opinión que remonte la presión de conformidad, lo cual en algunos casos es difícil; para muestra podemos recordar los clásicos experimentos de Solomon Asch, en donde una minoría “cree” estar en el error precisamente por ser puesta en ese estatus y temer expresar su inconformidad.

El disenso establecido por una minoría puede ayudar a salir al grupo de ese dilema al negarse a aprobar el paradigma en boga, creando soluciones innovadoras y presionando al resto de la comunidad a seguir su ejemplo. De esta manera, en este enfrentamiento mayoría-minoría, sujetos pasivos se tornan cognitivamente activos (minoría activa) agudizando su capacidad creativa. Visualizan más aspectos, correlacionando de manera variada los datos para descubrir conexiones que les guíen a nuevos descubrimientos (Moscovici, 1993).

Soluciones artificiales para evitar el pensamiento grupal (*groupthink*) de conformidad, y fomentar el pensamiento creativo son propuestas por

⁴ La traducción es nuestra.

⁵ La traducción es nuestra.

MacDougall y Baum (1997), quienes sugieren emplear la técnica del abogado del diablo (*devil's advocate*) propuesta por Janis. Esta consiste en nombrar a alguien del grupo cuya función es argumentar, indicar o persuadir a favor o en contra de algún razonamiento. Se crea una confrontación entre pensamientos convergentes y divergentes. Así, aquellos expuestos a esta técnica o a los argumentos de una minoría real, que les fueron propuestos razonamientos alternativos, pueden descubrir soluciones convenientes e innovadoras que de otro modo no habrían sido detectadas.

Los entornos de trabajo de conocimiento creativo

De una manera más específica, Hemlin et al. (2004a) estudia la delimitación del espacio de trabajo científico a través de la noción de los entornos de conocimiento creativo (Creative knowledge environments, CKEs), definidos como “contextos y entornos cuyas características son tales que ejercen una influencia positiva en los seres humanos comprometidos con el trabajo creativo con el objetivo de producir nuevos conocimientos o innovaciones, ya sea que trabajen individualmente o en equipo, dentro de una organización o en colaboración con otras” (Hemlin et al., 2004b, p. 1).

Estos autores nos advierten de la dificultad de distinguir en este tipo de estudios las fronteras entre los entornos sociales y cognitivos, dado que de manera recíproca se moldean y se afectan. Hemlin et al. (2004b) –en una definición similar a la de Chambers (1964)–, definen la creatividad “como la generación de un producto que no solo es novedoso e imaginativo, sino también útil y de buena calidad” (Hemlin et al., 2004b, p. 4), y hacen hincapié en distinguir entre el producto y el proceso de creación. Si bien entre ambos hay una conexión, nuestro énfasis está en este último. La distancia conceptual proceso-producto tiene también su dificultad de deslinde; asimismo señalan que usualmente la calificación de un producto etiquetado como creativo suele ser una cuestión de negociación social. El entorno es ante todo una noción holística, que considera aspectos físicos, sociales y cognitivos.

Los CKEs más comunes, desde la concepción de la triple hélice (Etzkowitz, 2008), son la academia (instituciones de educación superior

y universidades), la industria y el gobierno, aunque también existe el modo 2 de investigación (Gibbons et al., 1994). El triángulo de la triple hélice añade complejidad a los entornos de investigación, ya que esta es definida como un modelo interactivo correlacional entre universidades industria y gobierno, en donde estas tres instancias, a través de su influencia se transforman mutuamente. Su finalidad es producir y capitalizar el conocimiento (Muñoz Domínguez, 2016). El modo 2 de investigación, su contexto es de “aplicación [...], transdisciplinario [...], heterárquico[...], [y en donde] el conocimiento, la producción de tecnología y su comercialización se encuentran profundamente vinculados” (Muñoz Domínguez, 2016, p. 48). Ambos modelos abandonan claramente la producción de conocimiento desde un punto de vista individual; este se produce siempre de manera interactiva, intra e interinstitucional y, por tanto, social; todo esto, dentro del contexto del productivo del capitalismo moderno.

Gulbrandsen (2004) señala que algunos autores vinculan la creatividad en la investigación con un proceso de discordia “un proceso caracterizado por tensiones, ambigüedades, conflictos y resistencias”⁶ (Gulbrandsen, 2004, p. 31). En consonancia a lo afirmado previamente por Chambers (1964) respecto de la personalidad del científico creativo, “las personas creativas son dogmáticas, buscan conflictos y no son “agradables” en el sentido de que pueden llevarse bien con otras personas con una mínima fricción”⁷ (Gulbrandsen, 2004, p. 32).

En contraposición, este mismo autor cita estudios en los cuales la creatividad está relacionada con un proceso de concordancia, en donde los científicos ejercen su creatividad a partir de un ambiente libre y un clima laboral colaborativo, en contraste con un proceso de discordia. Gulbrandsen (2004) salva ambas posturas al tratar de unir las a través de lo que él denomina como tensión creativa, concepto basado en la tensión esencial de Kuhn (1996):

[...] el “pensamiento convergente” es tan esencial como el divergente para el avance de la ciencia. Como estos dos modos de

⁶ La traducción es nuestra

⁷ La traducción es nuestra

pensar entran inevitablemente en conflicto, se infiere que uno de los requisitos primordiales para la investigación científica de la mejor calidad es la capacidad para soportar una tensión que, ocasionalmente, se volverá casi insoportable (Kuhn, 1996, p. 257).

Puede plantearse que estas presiones se dan en diferentes escenarios pertenecientes al proceso de creación científico, desde ambientes que van de lo abstracto, pasando por lo económico y lo social:

Pelz y Andrews discuten siete tensiones más amplias en torno a las unidades de investigación: ciencia versus aplicación, independencia versus interacción, especialización versus amplitud, autonomía versus demandas externas, influencia sobre otros versus control por parte de otros, armonía intelectual versus conflicto intelectual y joven versus viejo” (Gulbrandsen, 2004, p. 33).

La descripción de estas tensiones en los CKEs en modelos tales como la triple hélice –en sus niveles micro, meso y macro, y sobre todo en este último–, es un asunto que queda pendiente de examinar en futuros textos; estos deberán no solamente considerar el contexto psicosocial relacionado con el proceso de creatividad sino también tomar en cuenta el impacto moldeador y reformador que ejercen cada uno de los tres componentes dentro de dicho proceso.

Conclusión

A partir de lo dicho líneas atrás pueden derivar que el proceso creativo en la ciencia es de naturaleza interactiva entre los factores cognitivos de todos los individuos participantes dentro de un marco de acción recíproca; este último es un entorno mundanamente humano en donde diversos procesos psicosociales rigen la labor científica. El considerar de manera unívoca solo lo cognitivo cercena la comprensión completa de los fenómenos de innovación y conocimiento creativo. Lo novedoso, lo original y el talento, en los círculos del desarrollo del conocimiento es producto de todas estas transformaciones-interacciones sociales.

También, la comprensión de la creatividad en entornos de trabajo de conocimiento creativo es una tarea que tiene que estudiarse no solo en

el nivel interactivo entre hombres y mujeres de ciencia (micro), sino también a nivel institucional (macro), pues estas ejercen también influencia a partir ethos propios —valores, metas y lucros entre otros—, que en algunos casos pudiesen llegar a ser contradictorios y ser también partícipes de tensiones similares a las existentes en los niveles micro; es no perder de vista los procesos de influencia ejercida entre actores de diversa índole con el objetivo de innovar, uno de los pocos nuevos problemas que emergen en la psicología social desde hace mucho tiempo.

Referencias

- Ardila, R. A. (2005). *La ciencia y los científicos: Una perspectiva psicológica*. Universidad de Antioquia.
- Ayestaran, I. (2011). Epistemología de la innovación social y de la destrucción creativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 26.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbolico*. Hora, S. A.
- Chambers, J. A. (1964). Relating personality and biographical factors to scientific creativity. *Psychological Monographs: General and Applied*, 78(7), 1-20. <https://doi.org/10.1037/h0093862>
- Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. Routledge.
- Feist, G. (2011). Psychology of Science as a New Subdiscipline in Psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 330-334. <https://doi.org/10.1177/0963721411418471>
- GESCIT. (2007). La psicología social de la ciencia: Una revisión bibliográfica de su estado actual. *Athenea digital*, 161-208.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE.
- Gulbrandsen, M. (2004). Accord or discord? Tensions and creativity in research. En S. Hemlin, C. M. Allwood, and B. R. Martin, *Creative Knowledge Environments: The Influences on Creativity in Research and Innovation* (pp. 31-57). Edward Elgar Publishing.
- Hart, P. (1991). Irving L. Janis' Victims of Groupthink. *Political Psychology*, 12(2), 247-278. <https://doi.org/10.2307/3791464>

- Hemlin, S., Allwood, C. M., & Martin, B. R. (2004a). *Creative Knowledge Environments: The Influences on Creativity in Research and Innovation*. Edward Elgar Publishing.
- Hemlin, S., Allwood, C. M., & Martin, B. R. (2004b). What is a creative knowledge environment? En S. Hemlin, C. M. Allwood, & B. R. Martin, *Creative Knowledge Environments: The Influences on Creativity in Research and Innovation* (pp. 1-30). Edward Elgar Publishing Limited.
- INEGI. (2014). *Encuesta sobre Investigación y Desarrollo Tecnológico y Módulo sobre Actividades de Biotecnología y Nanotecnología 2012*. Síntesis metodológica ESIDET - MBN. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/ESIDET-MBN/ESIDETBN2012.pdf
- Iñiguez Rueda, L. (2002). La Psicología Social de la Ciencia: Revisión y discusión de una nueva área de investigación. *Anales de psicología*, 18(1), 13-43.
- Iñiguez Rueda, L., Domènech i Massons, J. M., & Pallí Monguilot, C. (2000). La contribución de la psicología social al estudio de la ciencia. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 31(3), 77-93. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Kuhn, S. T. (1996). *La tensión esencial: Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, S. T. (2010). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- MacDougall, C., & Baum, F. (1997). The Devil's Advocate: A Strategy to Avoid Groupthink and Stimulate Discussion in Focus Groups. *Qualitative Health Research*, 7(4), 532-541. <https://doi.org/10.1177/104973239700700407>
- Mires, F. (2009). *La revolución que nadie soñó, o, la otra posmodernidad: La revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica, la revolución política, la revolución paradigmática*. Libros de la Araucaria.
- Moscovici, S. (1993). Toward a Social Psychology of Science. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1993.tb00540.x>

- Muñoz Domínguez, M. O. (2016). *Ideología y política de la vinculación en México: Estado, Universidad y Empresa*. Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Unidad Académica de Ciencia Política.
- Planck, M. (1950). *Scientific Autobiography, and Other Papers*. Lowe and Brydone Printers Limited.
- Rodríguez Estrada, M. (2007). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. Trillas.
- Rodríguez, M. (2021). El cosmólogo que cree que otorgar los Premios Nobel a científicos de forma individual es un anacronismo. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-58711649>
- Shadish, W. R., Fuller, S., & Gorman, M. E. (1994). *Social Psychology of Science: A Conceptual and Empirical Research Program*. En W. R. Shadish & S. Fuller, *The Social Psychology of Science*. Guilford Press.

Capítulo 5

Crear para sanar: la perspectiva psicoanalítica en el ajuste psicológico de una artista

*Paulina Guadalupe Padilla Ayala
María del Carmen Manzo Chávez*

<https://doi.org/10.61728/AE20248062>

Introducción

El ser humano siempre se ha visto en la necesidad de expresar. El arte se ha convertido a lo largo y ancho de la historia en un medio por el cual se manifiesta el amplio bagaje de emociones, sentimientos e ideas con las que el hombre lidia constantemente. Los sucesos históricos que más han marcado a la humanidad han sido plasmados, por medio de las artes, ya sea por medio de murales, pinturas, esculturas, monumentos e incluso tratados y manifiestos escritos. Las palabras también se consideran un vehículo, tanto como las artes plásticas. La misma danza y el performance son medios que permiten la manifestación de los conflictos y aclaraciones que el ser humano requiere para la consolidación de una idea, o la sanación de sí mismos.

Este capítulo está dedicado al estudio de una joven artista adolescente, quien por medio de sus creaciones plásticas ha logrado manifestar los conflictos que se le presentaron en la infancia y en los inicios de su adolescencia. Así mismo, se pretende explicar de forma sintética, la manera en la que la joven logró traer a la consciencia sucesos con los cuales había lidiado a lo largo de su vida, y que influyeron notablemente en el desarrollo y la conformación de su personalidad, y en cómo se muestra en la fase de la adolescencia en la que se encuentra.

La joven muestra en el estudio la predilección por una obra, la cual se explora y asocia a procesos traumáticos y dolorosos vividos en su infancia, los cuales inervan la vida personal y familiar de la joven. Sucesos que la marcarán y dejarán una huella que constantemente se ve reflejada en sus creaciones. Si bien es cierto, el arte es para ella, como para muchas más personas, el camino de la curación, lo que permite con el pasar del tiempo que el ser humano sea consciente de su lugar en el mundo y obtenga razones para: crear, trabajar, amar, en una palabra, vivir.

Desarrollo

Los datos históricos en el psicoanálisis del arte son numerosos e interesantes. Es imprescindible mencionar como primero el estudio realizado por Freud (1910/2013) sobre los dibujos del genio italiano Leonardo da Vinci, publicado en el año 1910 bajo el título “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci” en el cual, el padre del psicoanálisis realiza un análisis de la personalidad y los rasgos psicopatológicos del pintor, sirviendo este análisis como una herramienta de diagnóstico, en el que se intenta explicar la sublimación de su homosexualidad revelada por el tema del buitre. (Freud, 1910/1970).

Por otro lado, a partir de las reflexiones que hace el psicoanálisis sobre la condición humana y el marcado interés sobre lo que se vive en la niñez y la juventud de los artistas, se enfocó a temas sobre el significado de la obra y su relación con los sucesos de la infancia, tal como se observa en el caso de Leonardo da Vinci y el Psicoanálisis del Arte (Freud, 1910/2013). Dichas vivencias de la infancia impactan de tal forma en el sujeto creador o artista, que estos lo manifiestan en la obra, y es allí donde el psicoanálisis entra en acción con la técnica de la interpretación.

De acuerdo con Oury (1989), la interpretación como método de entendimiento de la mente del hombre, provocó un giro en la visión que se tenía de la medicina y la psiquiatría específicamente; es así que gran parte de la creación que se generaba en los manicomios y hospitales psiquiátricos comenzó a tener un peso distinto, y a raíz de esto se tomó más en cuenta lo que los pacientes de centros psiquiátricos generaban, manejando así la capacidad creativa del hombre, más allá de la patología, siendo en muchas ocasiones estas creaciones una tendencia a la autocuración.

Por lo que la creación artística sirve como herramienta de análisis, interpretación y terapia de pensamientos con desórdenes mentales de cualquier índole, tanto en el tratamiento individual, así como en el trabajo con grupos de pacientes en clínicas y hospitales; lo anterior, se vio reflejado en las intervenciones que se realizaron en la clínica “La Borde” en Francia, la cual fue fundada y dirigida por el psiquiatra Jean Oury (Oury, 1989) quien convivía de manera casi permanente con los internos de la clínica, a quienes como parte de su tratamiento, se les prescribía un tiempo específico donde

se les propiciara la creación, y la laboriosidad de obras generadas por ellos mismos, con la guía del personal médico de la clínica, así como artistas que prestaban servicio en la misma. Dichas creaciones de los internos servían a los médicos tratantes como herramientas para evaluar el estado mental y emocional de los pacientes que tenían a su cargo.

Esta experiencia demostró que el arte producido para expresar la necesidad interior y no solo imitar o interpretar una realidad externa, se convierte en una fuente que desde el psicoanálisis es susceptible a la interpretación, ya que emana desde lo profundo del ser, y es en esencia, producto del inconsciente, por lo que puede ser considerado como material clínico.

Por otro lado, es imprescindible mencionar los aportes que el psicoanálisis ha realizado al arte surrealista, el art brut y lo que este último también le ha aportado al primero. Al respecto, el surrealismo influyó en la psiquiatría y la antipsiquiatría conformada para desalienar a los enfermos mentales, y comprender su realidad interna, no con el racionalismo y el cientificismo, ya que pretendía internarse en la obra, tal como se internaría en el inconsciente del sujeto. Es por esto, que Del Conde (2002), menciona en su obra *Arte y Psique*, que todo aquel que escribe o habla sobre el surrealismo menciona a Freud, ya sea que lo haya leído o no, ya que este está implícito. Al respecto se puede mencionar que Bretón (1999, como se citó en Del Conde, 2002) se vio influenciado por el psicoanálisis, ya que este le proporcionó un método para abordar “la conquista de lo irracional”, por lo que utilizó como primer modelo la interpretación de los sueños, con el fin de así analizarlo que el pintor plasmaba con respecto al contenido onírico; y de igual manera, descubrir el efecto de la asociación libre que pretendía liberar al sujeto de la autocensura, y dar pie a que los aspectos reprimidos que se encuentran en el inconsciente fueran llevados a flote.

Los ejes que Freud prestó al movimiento surrealista constituyeron sus cimientos y el surrealismo en su mejor momento logró doblegar para la historia del arte del siglo XX los barrotes de “esa jaula en la que está confinada la experiencia, una jaula en cuyo valor da vueltas y vueltas sobre sí misma y de la que cada vez es más difícil hacerla salir” (Del Conde, 2002, p. 41).

El psicoanálisis como sistema psicológico que estudia la vida inconsciente y sus manifestaciones, ofrece por medio de su teoría un método para resolver los enigmas artísticos. Proclama que el arte se encuentra entre un sueño y la neurosis y que se basa en un conflicto “demasiado maduro para el sueño, pero no lo bastante maduro para ser patógeno (Vygotsky, 2006, p. 101).

Conocer lo que se alberga en lo inconsciente se convierte en una tarea nada simple para el psicoanálisis, sin embargo, de este mismo brota desde sus profundidades de formas naturales, que Freud (1910/2013) observó en su práctica clínica y que le sirvieron como medios para conocer las afecciones de sus pacientes. Se conoce que el padre del psicoanálisis describió en su teoría de la clínica psicoanalítica la presencia de actos fallidos, actos sintomáticos, sueños y chistes, los cuales de forma inconsciente revelan la vida interna del sujeto. Asimismo, el arte y el proceso creativo se consideran hoy en día como otra vía de acceso a lo inconsciente, y ese el tema que atañe en este estudio.

La experiencia estética que ocurre y es vivenciada por el espectador, se presenta cuando un objeto (obra de arte) funciona simbólicamente para él como un medio de satisfacción de sus necesidades emocionales (fantasías) inconscientes. Se trata aquí de un descubrimiento; en realidad es siempre un redescubrimiento de sus fantasías inconscientes a través de la forma y el contenido del objeto estético, como una reacción en espejo (Vygotsky, 2006, p. 14).

El proceso de creación es entonces un beneficio tanto para el creador, ya que en esto puede encontrar un medio para expresar y proyectar lo que desea y lo que necesita decir, y también para quien está frente a esa obra como espectador, quien es parte de un placer estético. Adentrándose entonces en el proceso creativo como tal, es el impulso creador comprendido desde Winnicott (1982), algo que para el artista es necesario si quiere producir una obra de arte, pero es también parte de un proceso que no es solo exclusivo de los artistas, sino que cualquier persona puede generar y echar andar desde y para la fantasía.

Lo cierto es que una creación puede ser un cuadro, una casa, un jardín, un traje, un peinado, una sinfonía, una escultura; cualquier cosa, a partir de una comida preparada en casa. Quizá sería mejor decir que estas cosas podrían ser creaciones. La creatividad que me ocupa aquí es un universal. Corresponde a la condición de estar vivo (Winnicott, 1982, p. 96).

Desde la teoría Winnicotiana, la madre tiene un importante rol, como proveedora de cuidado y seguridad del infante hacia el mundo exterior, y también al brindar a la criatura de los elementos de la realidad con los cuales él construirá la imagen psíquica del mundo interno. Desde esta perspectiva psicoanalítica, la fantasía precede a la objetividad y el enriquecimiento de esta, con elementos de la realidad, y los cuales dependen de la capacidad de la madre de alimentar esta ilusión. En esta relación de la realidad interna del niño y el exterior por medio de la ilusión, es donde aparece el objeto transicional. Estos objetos constituyen “la primera posesión no yo” del niño, y por lo tanto, fungen como ese puente precisamente entre su mundo interno y externo. Este objeto de alguna manera representa a la madre, y es esencial que sea vivenciado como un objeto bueno para que este recurra de manera constante cuando la madre se ausente.

Asimismo, Winnicott (1982) menciona el juego como el momento en el infante o el adulto están en el espacio de la libertad para ser creadores, y en donde además se vive una búsqueda del sí mismo a través de la fantasía. Parece ser que en todo acto creativo el individuo se presta al juego y a la imaginación. Esto constituye a su vez, las experiencias culturales del individuo.

El arte entonces se convierte en una experiencia vivida desde el proceso creativo y desde la relación que el artista o el creador establece con el mundo que le rodea, en como lo percibe y lo incorpora a su realidad interna. Cada obra reproduciría entonces su vida interna con las proyecciones que realiza en su creación. Cada pieza, pintura, danza, poesía, etc., representa una parte de la vida del artista, en esta constante reedición de sí mismo.

De acuerdo con la teoría psicoanalítica clásica del impulso, un instinto sublimado es aquel que se desvía de su propósito y objeto sexual hacia un plano cultural más elevado, como el arte, la ciencia, el deporte, y otras

ocupaciones apreciadas socialmente (Schneider, 1993). Freud (1905, como se citó en Schneider, 1993) menciona como una función primordial del yo, mediar entre los deseos instintivos del ello y las exigencias de la realidad. En esta función, el yo es la fuerza vital unificadora de la libido, y su narcisismo puede verse reflejado en el resultado creativo. “La forma concreta que adopta dicho reflejo es la obra de arte y depende de una confluencia de factores, sobre todo el talento expresivo del artista” (Schneider, 1993, p. 19).

Para Nasio (2015) la obra producida por la sublimación no tiene ninguna finalidad práctica o utilitaria, sino que responde a propósitos más elevados para la vida de la artista y la sociedad, ya que los efectos de una obra llegan incluso a afectar al espectador en una ola de pasión de la cual el mismo creador se vio envuelto en el proceso de crear.

Si tuviera que resumir mi lectura de la teoría freudiana de la sublimación, la enunciaría así:

un cuadro es una pulsión sexual hecha visible; una escultura es una pulsión sexual hecha palpable; una melodía es una pulsión sexual hecha audible; y para decirlo en pocas palabras, toda forma inventada por el hombre es una pulsión sexual que su creador ha hecho perceptible y sugestiva (Nasio, 2015, p.118).

Para el psicoanálisis, el impulso creador del hombre tiene su fuente en una excitación del cuerpo, independientemente de que esa excitación haya tenido lugar en la infancia del artista, o en su vida adulta. El arte evocará las imágenes inconscientes de tales pulsiones y excitaciones que se dieron lugar. Asimismo, Nasio (2015) coloca el poder del arte en la trascendencia de que, puede generar incluso en el espectador una fuerza tal que lo lleve a la creación y que le anime a crear a partir de lo creado, como lo viven artistas que inspirados por la obra de otro, logran reeditar la imagen y generar algo nuevo, tal es el caso de Francis Bacon en su obra Cabeza VI, cuando años atrás había quedado prendado de la obra pictórica de Diego Velázquez Retrato del papa Inocencio X. Existe todo un valioso e interesante análisis de esta obra realizado por Nasio (2015) en su obra *Arte y Psicoanálisis*. A continuación, se presenta el abordaje del caso de una artista adolescente con la que se ilustra lo mencionado en este capítulo.

Viñeta clínica. Caso mar

Tal como se mencionó al inicio de este capítulo, se presenta el caso de una adolescente, artista visual en formación académica, a quien se le ha llamado Mar, quien presentó a las autoras una serie de obras de su creación que había realizado en los últimos años de su vida, y las cuales le significaban algo importante y de las cuales se hace un análisis. Es oportuno mencionar que las obras, no se presentan gráficamente en este trabajo para salvaguardar el anonimato y la confidencialidad de la paciente, por un lado, y por otro lado, porque no se cuenta con los derechos de autor de las obras.

Sin embargo, se realiza la descripción de una de dichas obras, considerando la que mayor peso interpretativo tuvo en este estudio de la que se obtuvo mayor contenido analítico, debido a la relación que presenta con los traumas residuales de la joven. La obra es la representación de una pieza de baño, una figurilla escultórica de cerámica, la cual en su contenido lleva naturaleza muerta, algunas flores y follaje disecados. Esta obra se había colocado por años en la habitación de baño de la casa de la joven, y no fue hasta la realización del estudio que la artista la mostró para hacer el análisis de la investigación. A continuación, se menciona una breve reseña de la vida de la artista-

Durante la infancia de Mar se desarrollaron una serie de hechos que marcaron la formación de su personalidad y la consolidaron durante la adolescencia. Sus padres se separan cuando ella y sus hermanos vivían la infancia temprana. Posterior a esto, a la edad de 9 años, Mar es informada del fallecimiento de su padre, y años después conoce que este se suicidó en el cuarto de baño de su casa. Este hecho afecta de un modo tan particular a la joven, que comienza a manifestarse como una niña tímida, retraída y con una facilidad peculiar para la expresión artística; para ella resultó más viable comunicar sus sentimientos, emociones y recuerdos por medio de la pintura y la escultura, que por la palabra y el contacto con los otros.

La relación que Mar entabla con las personas que le rodean se ve influenciada por esta tendencia a la introversión. Ella manifiesta que sus relaciones familiares, especialmente con la madre (quien presenta crisis

depresivas) y con sus hermanos, es bastante reservada, y que no convive con ellos, pues al parecer todos están ausentes y nada los une en intereses. En cambio, en la relación con los amigos, Mar se vive más identificada, y es con ellos con los que permanece la mayor parte del tiempo.

Como ya se mencionó, la joven cursa la licenciatura en Artes Visuales, mantiene una relación de pareja con un estudiante de música, y trabaja medio tiempo como mesera de un bar, con el fin de solventar sus gastos personales. No tiene una exposición artística en exhibición en estos momentos ya porque para ella no es importante presentar sus obras a los demás, sin embargo, presentó a las investigadoras las obras que ha querido conservar en su trayectoria artística y que tienen un mayor significado emocional. Cabe mencionar que Mar no titula sus obras formalmente, solo las nombra como “Sin título” y utiliza diversas técnicas y formas, escultura, pintura, serigrafía, fotografía, graffiti, etc.

A partir de la figurilla en el Baño, se realizó un análisis en donde pone en manifiesto la vivencia del proceso creativo y la sublimación como elementos básicos en la conformación de la obra artística de la artista, asimismo se consideran las expresiones artísticas como vías para la resolución de conflictos presentes en cuanto a la identidad, la pertenencia, las heridas de la infancia, los traumas residuales o las problemáticas sociales que influyen en la consolidación de un ser humano en convivencia con la sociedad, y un mundo en constante cambio en donde los adolescentes en general deben encontrarse con su esencia y marcar su camino.

Es así que se parte mencionando que la expresión artística en el adolescente conlleva un proceso interno característico en ciertos de ellos. “Como el adolescente, también el creador artístico o científico necesita implementar el desafío para impugnar lo establecido y crear nuevos productos” (Kancyper, 1997, p. 107).

Se ha hablado del proceso creativo en el psicoanálisis, y según Kancyper (1997) en la mayoría de las opiniones conocidas, se coincide que la creatividad se caracteriza por el advenimiento de algo nuevo, de lo original e inédito, algo que sorprende, conmueve y se opone a la repetición, a algo que ya es conocido y de lo que se quiere impresionar. Parece que en este proceso de crear “algo nuevo”, el adolescente reactiva el deseo de realizar sus fantasías parricidas y fraticidas, reanimando procesos

narcisistas que pueden alentar a este nuevo artista a la creación de lo que es grandioso a sus ojos.

Anzieu (1995, como se citó en Kancyper, 1997) diferencia la creatividad de la creación. Considera que la creatividad es “un conjunto de predisposiciones del carácter y del espíritu que se pueden cultivar y que se encuentran, si no en todos, en muchos” (p. 109). En cuanto a la creación, dice de ella que es “la invención y la composición de una obra de arte o de ciencia que responde a dos criterios: aportar algo nuevo y cuyo valor sea tarde o temprano reconocido” (p. 109).

En el adolescente artista aparece entonces este deseo de reconocimiento que hace una confrontación con la imagen de padres y hermanos, y que, como parte de los nuevos procesos de identificación extrafamiliares, está permeado de estilos, figuras y personajes buscados en él afuera.

No existe creación ni confrontación sin riesgos. El adolescente, igual que el creador, tiene derecho a la divergencia, a la posibilidad de estar junto a otros y de pensar distinto, al crecimiento personal a costa de nadie; a defender su marginalidad, su atipicidad, su dependencia, sus juegos de imaginación para poder fundar una nueva visión, un nuevo orden que den testimonio de su verdad (Kancyper, 1997, p. 110).

Como se mencionó en las teorías sobre el desarrollo del adolescente, el arte es un medio que confronta al adolescente con sus conflictos, y que de cierta manera le incita a la libre expresión de sí mismo. Ya sea por medio de la música, la danza, la pintura, escultura, teatro, etc., el o la joven artista buscará la vía que más fácil le permite ser, en el momento en la palabra o el diálogo con los otros se ve impedido, u obstaculizado por las resistencias, el miedo, el enojo o la frustración.

Incluso, las situaciones que generan un desenfreno, un éxtasis que es difícil deponer en palabras. Aún la felicidad más intensa, puede ser puesta en un lienzo, en unas hojas de papel, o en las notas musicales ejecutando algún instrumento.

Retomando la relación de la obra que se nombrará como “Pieza para baño”, la cual se eligió para representar como se lleva a cabo este proceso creativo en el ajuste psicológico de una artista adolescente, es importante

mentonar que la posibilidad creadora, permitió que la joven proyectara en el exterior, y plasmara por medio de los materiales, aquellas vivencias dolorosas que habían permanecido reprimidas en buena parte de su infancia, concretamente en lo referente a la muerte del padre, la cual había quedado “oculta” en el discurso familiar, y la cual no fue aclarada para la artista hasta años después del fallecimiento. El vínculo que logró formar con su padre suicida en la infancia, remonta a recuerdos y sensaciones que le evocan al cuarto de baño. La habitación del baño en su casa es un espacio para ella considerado íntimo y privado, en donde gusta de pasar horas y en donde evita ser interrumpida; es un espacio personal en donde, por lo compartido por la artista, puede sentir la presencia más viva en el recuerdo de su padre. Es por eso por lo que, adornar artísticamente un espacio tan íntimo como lo es el baño, fue en buena parte de su infancia y adolescencia el único medio en ella mantenía vivo el vínculo con una figura tan importante en el desarrollo de un ser humano, el padre. La predilección por esta pieza artística es un elemento muy rico, en el entendimiento de la personalidad de la adolescente, para el psicoanálisis del arte, ninguna pieza es carente de significado.

Conclusiones

La artista adolescente que fue participante en este estudio se encuentra en la fase de la adolescencia que Blos (1992) describe como Adolescencia como tal. En esta fase es una característica común que los adolescentes busquen expresar sus conflictos e inquietudes por medio de la expresión artística; no es una regla que todos lo realicen así, pero si bien esto se ha manifestado con normalidad en los jóvenes en esta etapa del desarrollo. Comienzan a crear fantasías, sueños diurnos e incluso es común que sean autores de obras artísticas donde se crea un mundo plasmado a su manera, de forma narcisista. En estas creaciones, la percepción interna suele hacerse como parte del mundo que les rodea. Pueden también aparecer sentimientos de irrealidad, alejamiento y despersonalización. Esta descripción que define el autor de “Psicoanálisis de la adolescencia” concuerda con lo que la joven estudiada presenta, ya que ella se vale de las expresiones artísticas para la expresión de los conflictos intrapsíquicos,

tales como su búsqueda de identidad y el duelo por la pérdida emocional de los padres, en donde uno de ellos no está físicamente, y el otro es está emocionalmente distante.

Aunque en buena parte de la información compartida se da información que concuerda con la Adolescencia como tal, se pueden observar rasgos que hablan de una transición a la fase de Adolescencia tardía, en donde se da primordialmente un proceso de consolidación del Yo. Blos (1992) menciona que, con la declinación de la adolescencia, el individuo gana en acción propositiva, integración social, predictibilidad, constancia de emociones y estabilidad de las emociones. No todos estos aspectos son alcanzados por la joven adolescente de este estudio, pero si comienza a darse un esbozo de esta transición.

Los objetivos centrales de este estudio consistían en explicar por medio de la teoría psicoanalítica los elementos de la obra artística, es decir, que de acuerdo con el simbolismo que contenían las obras pictóricas representadas, se hiciera una interpretación de estos elementos en el contexto de vida que por medio de la biografía se conocía de la adolescente. Además, se logró conocer la fase del desarrollo adolescente en la que se encuentra, y de los cambios o transiciones observables en la obra que proyectan los propios cambios intrapsíquicos. La obra artística sirvió como un elemento fundamental para reconocer las vivencias propias del adolescente, así como las tendencias artísticas por las que se siente atraída.

El proceso de vinculación que se da con la obra resulta de las motivaciones para generar la creación, es decir, así como del momento en que se realizó, las personas que estuvieron implicadas en este proceso y sobre todo, en lo que inconscientemente representa en relación con los objetos primarios, o los traumas residuales de la infancia que esta etapa del desarrollo se ven reeditados y representados. La obra artística para esta adolescente sirvió al Yo, como una forma de elaborar y representar aquello que desde la infancia había aparecido aparentemente oculto en su vida familiar, cuando la muerte de su padre y los padecimientos depresivos de la madre. Siendo este un aspecto claramente observado e interpretado en la investigación, así como su dificultad para identificarse y mostrarse a los demás, por la propia auto devaluación y la falta de reconocimiento recibida en sus primeros años de vida.

Referencias

- Blos, P. (1992). *Psicoanálisis de la adolescencia*. Joaquín Mortiz.
- Del Conde, T. (2002). *Arte y Psique*. Plaza y Janés Editores.
- Freud, S. (1910/2013). *Psicoanálisis del Arte*. Alianza Editorial.
- Kancyper, L. (1997). *La confrontación generacional*. Lumen Humanitas.
- Nasio, J.D. (2015). *Arte y Psicoanálisis*. A Paidós.
- Oury, J. (1989). *Creación y esquizofrenia*. C&F Ediciones.
- Schneider, L. (1993). *Arte y psicoanálisis*. Ensayos Arte Cátedra.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y Juego*. Gedisa Editorial.

Capítulo 6

La creatividad en el proceso psicoterapéutico

*Hilda María Ortega Neri
Alma Minerva Moreno Puente*

Introducción

La noción de creatividad como construcción cultural ha tenido cambios a lo largo de la historia. En el siglo XX, se ha conceptualizado como las acciones del ser humano, ya que el hombre es creativo de manera innata, y es en su creación dónde se manifiesta su libertad e inspiración a través de su pensar, hacer, talento, capacidad, es decir, cómo externaliza su mundo interno. En otras palabras, la creatividad puede entenderse como construir algo de la nada, no solo en atención a lo artístico, sino que, a partir de las habilidades y aptitudes de incorporar y resolver las demandas del mundo externo que confluyen a desarrollar conflictos psíquicos y emocionales, entonces, la creatividad se comprende como una capacidad humana.

Desde los diversos enfoques en que se ha estudiado la creatividad, indudablemente el relacionado con la personalidad, o la personalidad creativa, ha sido uno de lo más trabajados, desde aquellos teóricos que han considerado a la creatividad relacionada con alguna patología, a aquellos que, por el contrario, la han relacionado con la salud mental, con calidad de vida, como un valor y un aporte no solo individual, sino también para un colectivo. Hablar entonces de creatividad y personalidad, nos remite a su trabajo dentro de un proceso psicoterapéutico desde diversos enfoques, entre los que se encuentran: el humanista, conductista, gestáltico, asociacionista, cognitivo, así como el psicoanalítico; modelos que han buscado trabajar y estimular la creatividad del ser humano para la conformación de su personalidad.

En este mismo sentido, la creatividad adquiere un lugar particular en la teoría y práctica psicoanalítica, iniciando con Sigmund Freud en la edificación de la disciplina del Psicoanálisis. Posteriormente, la analista Melanie Klein sitúa el proceso creativo como la manera en que los seres humanos restituyen sus conflictos inconscientes, a lo que Donald Winnicott expone en el juego como proceso psicoterapéutico. En relación

con esta idea, el proceso creativo está constantemente en el pensamiento del analista, en la capacidad de escuchar y comprender los conflictos inconscientes del paciente; mientras tanto, la creatividad del paciente se muestra en los sueños, asociaciones libres y en las soluciones que encuentra y enriquecen su vida interna.

Personalidad y creatividad

La creatividad a lo largo de su historia ha sido estudiada originalmente por la psicología desde diferentes áreas: cognitiva, de la personalidad, humanística, conductual y psicoanalítica. Asimismo, ha sido estudiada desde diferentes enfoques, como: proceso (Torrance, 1976), producto (Menchén, 2006), una forma de pensar (Romo, 1997), un valor (Martín y Marín, 2006), una decisión (Stenberg, 2006), evolución en la naturaleza (Moraes, 2006), solución de problemas (Romo, 2006), una capacidad inherente del ser humano (Rodríguez 1998, Winnicott 1971 y Ortega 2014) y, obviamente, ha sido estudiada desde la personalidad creativa.

Todo ser humano desde el simple hecho de serlo, es creativo, en este sentido, la creatividad es parte de la humanidad, toda persona es en esencia creativa y aun así, requiere que se le estimule, desarrolle y eduque para convertirla en una habilidad aplicable en todo contexto y en todo momento de la vida. Aun y cuando esta es inherente a todo ser humano, no se presenta de la misma manera en todos los individuos y en todas las edades; es diferente la creatividad de un niño a la de un adulto, o la creatividad de un psicólogo y la de un arquitecto, la creatividad de un científico o la de un obrero, siempre estamos aplicando nuestra creatividad desde el nacimiento hasta la tercera edad, así como lo menciona Prado (2003), todos en alguna medida somos creativos.

Tal vez los primeros rasgos de creatividad en el ser humano comienzan desde antes de nacer. Csikszentmihalyi (2006) establece que quizá el primer rasgo que facilita la creatividad es la predisposición genética para alguna actividad, o como lo mencionan López y Navarro (2010), que se llega a este mundo con un sustrato neurológico que permite ya, desde el primer momento de su vida experimentar la creatividad. Por su parte, Winnicott (en De la Garza, 2021), sitúa el primer acto de creación

del ser humano en sus primeros años de vida, mientras se da el proceso de amamantar al bebé o el alimento y, al producirse un distanciamiento entre la madre y el bebé, este crea un espacio transicional, que puede ser un objeto no vivo y blando de su entorno, un oso de peluche o un trapo; el cual es usado para la transitoriedad de la dependencia a la independencia, para calmar las ansiedades o temores que se generan por la ausencia de la madre; para Winnicott, este es el primer problema al que se enfrenta el ser humano, el cual será resuelto mediante actos creativos.

Una vez que el bebé va creciendo y se convierte en un niño o niña con posibilidades de jugar, ese espacio transicional se habita con productos y actos de su imaginación, hay una capacidad creativa, franca, juegos relacionados con sus experiencias culturales, comienza a imaginar escenarios, posibilidades, personajes; en su interacción con otros niños o niñas, se crean otras posibilidades, hay una gran energía para jugar y fantasear, y es importante que se le permita hacer esto, que no se le limite, pues tanto la imaginación como la fantasía, pueden ser los primeros pasos para grandes creaciones en posteriores edades. Para Tegano, Moran y Sawyers (citados en Madrid, 2006), los primeros rasgos asociados con la creatividad en los primeros años del ser humano son su nobleza, el inconformismo, que asumen riesgos en sus actividades por motivaciones internas y no tanto por recompensas que puedan venir del exterior, para estos autores, todos estos son indicadores de que los niños tienen un gran potencial creativo.

Todos estos rasgos de la creatividad van formando parte de la personalidad de cada individuo, son indicadores que dan cuenta de conductas, actitudes, valores, pensamientos en torno a la creatividad; características que se van desarrollando y que algunas veces también es preciso educarlas, aun y cuando sean inherentes al ser humano. Generar ambientes adecuados para el fomento de la misma, tal y como dice Menchén (2006), que la creatividad se puede liberar en cualquier momento de la vida, y que es indispensable crear un contexto adecuado que sea una oportunidad para su aplicación. Y es que, al pasar la niñez, en la adolescencia se muestran grandes rasgos naturales y propios de la creatividad, solo es cuestión de que se sigan brindando las condiciones para su expresión, impulsándola y encauzándola; para su desarrollo óptimo.

Para Gervilla (2006) existen cuatro rasgos sobresalientes de la personalidad creativa de los adolescentes, en principio, está la soledad, la cual está infundida por la independencia que les proporciona a los adolescentes el poder conducirse por sí mismos, ya sin la presencia de los adultos; en segundo, está una aparente agresividad, pero no en el sentido hostil, sino como consecuencia de esa soledad, les gusta romper las costumbres, salirse de las normas, asumir riesgos; por último, está el inconformismo, pues no aceptan que las demás personas los controlen, buscan tener sus propios éxitos o fracasos en los proyectos que emprenden; por último, está la energía, pues los adolescentes siempre están dispuestos a emprender tareas, les gusta vencer dificultades, superar obstáculos que se les presentan en sus diversos contextos. Algunas otras características de la personalidad creativa de los adolescentes según este autor son: a) cognitivas: percepción, imaginación, capacidad crítica, curiosidad intelectual; b) afectivas: autoestima, libertad, pasión, audacia, profundidad; c) volitivas: tenacidad, tolerancia a la frustración, capacidad de decisión.

Al llegar a la vida adulta, el ser humano trae ya un cúmulo de experiencias, información, conocimientos, prácticas; ya ha pasado por etapas importantes desde su nacimiento hasta la adultez, su personalidad ya está más conformada, lo mismo que su creatividad, se espera que tenga más características, rasgos o indicadores de esta. Elementos como la fluidez, la flexibilidad, la elaboración y la originalidad, considerados por Gervilla (2006) como elementos indispensables para hablar de personalidad creativa, que son aplicables tanto a creaciones, a solución de problemas a procesos, productos o valores que un adulto promueve en su vida diaria, actos creativos que en cualquier etapa de la vida implican procesos de cambio y transformación (Vargas, 2021), y es que la creatividad no es algo sencillo, al contrario, es algo complejo, multifactorial, que está ligado a la propia complejidad de la psiquis de todo ser humano (Gervilla, 2006).

La creatividad ha sido mayormente asociada a las artes en adultos, otras personas la asocian más a la niñez, sin embargo, como se ha estado viendo, al ser inherente al ser humano, entonces se encuentra en todas las etapas de la vida. Al llegar a la tercera edad, se pensaría que el ser humano se vuelve alguien incompetente, pasivo, dependiente de los demás, irritable; si bien es cierto que las habilidades van disminuyendo,

lejos están de ser individuos carentes de capacidades, o que no puedan desarrollar alguna habilidad, al contrario, pueden incluso aprender a realizar nuevas tareas. La personalidad puede mantenerse con los años, aunque algunas dimensiones de esta, están más relacionadas con eventos sociales que suceden en el entorno contextual de la persona y no tanto con su desarrollo natural (Caprara y Steca, 2004).

En el caso de la creatividad en el adulto mayor, al igual que en la personalidad, hay rasgos o acciones que continúan y se mantienen, sigue habiendo innovación por el cúmulo de conocimientos y experiencias que posee, por los estudios que haya tenido, por los oficios que haya realizado, por todo lo vivido a lo largo de sus años, sin embargo, es imperioso que se siga fomentando el ejercicio de la creatividad, como dice Rodríguez (2006), la creatividad tonifica; aprovechar la calma de un adulto mayor, su optimismo, seguridad; ya que esto, produce estados benéficos en la salud de una persona (Violan, 2006), y más si hablamos de una persona de la tercera edad, es trascendental pensar en sus posibilidades más que en sus limitaciones.

Sólo si se crea una cultura de “sí se puede” y una imagen de la vejez activa, proactiva y creativa, sabrá cada sujeto explotar sus dones y sentirá cómo el trabajo innovador salva de la neurosis. Modificar la percepción social de la vejez será la base para dignificar la vejez (Rodríguez, 2006, p. 301).

La creatividad en el proceso psicoterapéutico

Una vez abordado el tema de la personalidad y la creatividad en las diferentes etapas de vida del ser humano, es interesante ver ambos elementos en un proceso terapéutico. Como se mencionó anteriormente, a la creatividad no es conveniente simplificarla, al contrario, es un proceso complejo de la subjetividad humana, tal como nos dice Mitjáns (2006), que se expresa en la producción de algo nuevo y valioso. La creatividad es vital para la existencia de las personas, y pretender dejar de lado la creatividad es apartarse de la humanidad, dejar de ser personas (Rodríguez, 2001, como se citó en Rosman, 2006). Entonces, la creatividad

forma parte de la persona en todo momento, en todo espacio, contexto o actividad, fundamental trabajar con ella en todo proceso de vida y también, en un proceso psicoterapéutico.

Desde diversos modelos es posible estimular la creatividad, dentro de ellos se han visto las aportaciones del modelo gestáltico, asociacionista, conductista, cibernético, humanista, cognitivo, transaccional, así como el psicoanalítico; todos estos modelos de una u otra forma han aportado para la estimulación de la creatividad en el ser humano, lo que contribuye asimismo a la conformación de su personalidad, buscando que se trabaje sobre esta capacidad, cultivarla, estimularla y educarla. De Prado (2006), habla de activadores e inhibidores de la creatividad, bloqueadores y desbloqueadores de esta, así como algunas acciones estimulantes, que consideramos, pueden ser útiles en un proceso psicoterapéutico.

Para este autor hay bloqueadores de la creatividad que están anclados en el inconsciente de los seres humanos, los cuales incluyen miedos y traumas de toda índole y que se van acumulando a lo largo de la vida, pues estos llevan a la inacción, a no tener iniciativa, limita el pensamiento y la acción libre. Inhibidores como las imposiciones que las y los mayores ejercen sobre los menores (padres, maestros, jefes en el trabajo), pues la persona en quien se ejerce esta imposición solo se acostumbra a obedecer. Otro inhibidor es el sentido del deber, ya que limita el pensamiento y la acción, se busca cumplir con los objetivos de otras personas y no con los propios. Por último, se encuentran los mitos y tabúes en las culturas, ya que estos se graban en el inconsciente desde la infancia y actúan bajo el imaginario colectivo de culturas y épocas que no les corresponden ni comprenden.

Algunos bloqueadores arraigados en el semiinconsciente que menciona el autor son por ejemplo las pautas arraigadas de los procesos lógicos, es decir, una búsqueda constante solo de comprender la realidad más que a usarla en el propio beneficio. Relacionado con este, se encuentra el aprendizaje racional en forma de metacognición, en donde solo se busca la estructura de las categorías de todo conocimiento. Otro más es la organización sistémica del conocimiento, en donde la persona solo se ajusta a lo organizado, a un método establecido sin buscar explorar más allá de este. Por último, está la tendencia a recordar lógica y orde-

nadamente todo lo que se ha aprendido de forma rápida, memorizar y reproducir cifras, palabras, momentos, fechas, esto no permite fomentar la creatividad, solo es reproducción de conocimientos.

De Prado (2006) también lista algunos bloqueos, pero ya estos asociados a la conciencia racional y social; por ejemplo, la habituación de respuestas de pensamiento, decisión, actividad y lenguaje automáticos, es decir, el acostumbrarnos a dar respuestas predeterminadas, fáciles y sin necesidad de pensamiento. Otro bloqueo es cuando existe una autoridad impositiva que solo dicta acciones y obligaciones, para este autor, esta acción hace perder la autonomía e independencia de la persona, se renuncia a la libertad de crear. Se encuentra también el bloqueo de la sanción o aprobación social; esto provoca que la persona solo siga las normas y reglas establecidas, atender protocolos, lo que puede devenir en una falta de iniciativa. El orden social externo e impuesto, es otro bloqueo que domestica a la persona y la lleva solo a la obediencia. Por último, el orden moral de los valores socialmente aceptados, aceptar solo lo bello y agradable, lo bueno y lo malo, que trae como consecuencia bloquear el yo independiente y creador.

Por último, el autor menciona los bloqueos de la supraconciencia creadora humanitaria, dentro de los que se encuentran la existencia de un pensamiento primario y primitivo, en donde la ley de los sentidos se impone. El bloqueo del yo diferente y segregado, la separación, diferenciación y discernimiento de todos los seres que nos rodean, pues esta gran diferencia con otros seres no siempre permite la cooperación y colaboración. La discriminación y segregación social, el sentirse no solo diferente, sino hasta superior a otros seres humanos. La despersonalización por un exceso de afirmación del propio yo, de la propia identidad, de querer ser único, de no sentirse ligado a las demás personas, lo que puede llevarnos a una despersonalización humana. Por último, el yo sólido, firme e inmutable, creer que siempre seremos de la misma forma, sin cambios, con personalidades estáticas, todo lo contrario de una personalidad creadora.

Ahora bien, antes de trabajar con técnicas para estimular la creatividad desde cualquier modelo a nivel psicoterapéutico, es preciso realizar desbloqueamientos de esta creatividad atrapada, amordazada y pautada,

en palabras de De Prado (2006). Él sugiere realizar desbloqueamientos en los mismos niveles ya mencionados, iniciando con el desbloqueamiento liberador del inconsciente, trabajar con procesos caóticos y desorganizadores, tal y como funciona tanto el consciente como el inconsciente por todo lo que se almacena durante la vida, trabajar con la improvisación, el sueño, la fantasía, la libre expresión de nuestra imaginación a través por ejemplo de la pintura, la escritura y sobre todo trabajar con las emociones.

Para desbloquear la dinámica del semiconsciente, sugiere comenzar con romper el orden lógico de las formas y clichés establecidos, cambiarlo por lo ilógico y absurdo de la vida. En segundo lugar, sugiere la búsqueda de las conexiones con la experiencia de la propia existencia; es decir, revivir y reactivar experiencias del pasado. En tercer lugar, refiere a la conexión utilitaria en una sociedad pragmática; es decir, dejar de ser solo contemplativo en la sociedad, y ser más bien alguien que actúa y que hace. En cuarto lugar, conectar objetos al azar, sin aparente relación, forzar uniones para crear posibilidades. En quinto lugar, la evocación libre, y por último, en sexto lugar, los problemas y conflictos vistos objetivamente como desafíos, haciendo a un lado la pereza mental y en su lugar, activando siempre las posibilidades de las cosas.

Es importante también dentro de estos desbloqueos eliminar aquellos relacionados con la imposición racionalista y de la normatividad social, en donde se debe comenzar con desaprender cosas que limitan, romper hábitos que coartan la libertad; trabajar la desobediencia para poder, en cambio, opinar y pensar creativamente. Liberar la creatividad a través de la trasgresión desiderativa y comportamental, ser los arquitectos del propio camino y destino, tener libre albedrío. Promover un pensamiento creativo sobre lo que tenemos en nuestro entorno, en la sociedad y en sus normas, promover la desestructuración del orden social establecido. Por último, desbordar el orden establecido en las leyes de la naturaleza, considerar y concebir que hay diversidad de opciones.

Por último, en el caso del desbloqueamiento, trabajar también el de la supraconciencia creadora. Se da inicio con superar el sentido de la individualidad, como algo sólido, inmóvil y distanciado de los demás seres, es decir, no se deja de ser el yo mismo, aunque esté conectado con

otras personas, otros seres. Trabajar la identidad social múltiple, sentirse multisocial, multicultural y multirracial, no tener fronteras. Asimismo, la multiidentidad profesional, desempeñar variedad de roles en diversas situaciones y contextos, no solo jugar un rol durante toda la vida, sino saber hacer y actuar en la diversidad.

Por último, las técnicas sugeridas para estimular la creatividad una vez desbloqueadas las anteriores áreas, son las siguientes de acuerdo con la propuesta de De Prado (2006). En el mismo orden y el mismo sentido en que establece los bloqueos y desbloqueos para la creatividad, inicia con la estimulación imaginativa desde el inconsciente creador a través de los sueños, el soñar despierto, trabajar con el caos, lo absurdo, lo irracional e imposible. La imagería guiada, explotar la imaginación en la psicoterapia mediante procesos de relajación o regresión hipnótica. Los automatismos imprevisibles, movimientos improvisados inconscientes, manifestaciones emocionales en pintura, música; trabajar las sensaciones del inconsciente y la conciencia emocional. La metáfora y la analogía como manifestaciones del inconsciente a través de imágenes sensoriales auditivas y visuales. Por último, la fluidez de ideas y sensaciones o imágenes, la libre expresión de la mente así como la originalidad.

Respecto a la estimulación creativa de la imaginación semi consciente, plantea como técnicas para el desarrollo de la creatividad la libre asociación; el torbellino de ideas, la fluidez en la imaginación; la analogía libre o forzada, ver cosas y acontecimientos que tienen en común y aquellas que no lo tienen; la analogía inusual, encontrar algo parecido u opuesto entre objetos; la solución imaginativa de problemas, recurriendo a experiencias y conocimientos previos.

En relación con la estimulación de la creatividad racional y social, es importante trabajar técnicas de imitación variante, es decir, acciones creativas basadas en otros referentes, pero agregando el toque personal en la innovación; la desestructuración formal o material del objeto, esto hace referencia a la redefinición, dar un uso diferente para lo que fue creado algo; el desguace verbal de la frase, cambiar el orden y sentido de palabras; por último, el innovar e inventar, fomentar la originalidad en toda creación, buscando transparentar en la creación el yo consciente o inconsciente de la personalidad creativa.

Por último, estimular la creatividad supraconsciente, comenzando por considerar los valores universales humanitarios, permanentes; es decir, realizar cosas con aportes y valores para la humanidad, un trabajo consciente y a la vez inconsciente. Promover la creatividad ecológica, explorar posibilidades de identidad del propio yo a partir de la identificación con la naturaleza, con las plantas y los animales. La creatividad analógica natural, que consiste en sentirnos cerca y parte de todas las creaciones de la naturaleza. Por último, la creatividad cósmica, es decir, trabajar la consciencia transpersonal, sentirse y vivirse parte de todo el cosmos y cada parte del universo, manifestarnos en todas las creaciones a través de las pulsiones y las fantasías.

Todo lo anterior puede ser trabajado en un proceso psicoterapéutico, y esta es solo una propuesta de un autor, pues hay diversidad de modelos que plantean acciones similares o diferentes, pero que buscan prácticamente lo mismo, el fomento de la creatividad en el individuo como parte de la conformación de su personalidad más completa y tal vez con un enfoque de calidad de vida, siendo este uno de los enfoques principales de la creatividad.

La personalidad creativa es paradójica, una verdadera unión de los opuestos. Separada y distanciada del medio ambiente, pero no hostilmente alineada o enfrentada a él. No blanda pero tampoco rígida. Una rara combinación de rasgos esquizoides y al mismo tiempo de gran fuerza del yo; de sobresaliente sensibilidad, pero también independencia de juicio y de acción (Gervilla, 2006, p. 271).

El lugar de la creatividad en la teoría y psicoterapia psicoanalítica

El psicoanálisis fue creado por Sigmund Freud, el objetivo principal era encontrar una teoría para explicar la génesis del padecimiento que en ese momento imperaba, esto es, la *histeria*, la cual era conocida como una enfermedad nerviosa. Así mismo, descubrir una técnica adecuada a modo de psicoterapia. Por tanto, el psicoanálisis puede ser entendido

como una disciplina científica que estudia, investiga, interviene, analiza y describe la mente del ser humano, específicamente, se interesa en cómo se forma, cómo se desarrolla, cómo está constituida y cómo funciona la psique, tanto patológica como sanamente.

Según la Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM, 2018), el psicoanálisis es un término creado por Freud (1896). Este vocablo da origen a un método particular de psicoterapia que busca explorar el inconsciente en todas sus expresiones mediante una organización clínica y una técnica específica. Por otro lado, el inconsciente es, en el sentido tópico, un lugar psíquico desconocido, inaccesible y amenazante para la consciencia debido a los contenidos reprimidos que almacena. En este sentido, los contenidos del inconsciente pueden expresarse de diversas maneras, como por ejemplo, a través de actos creativos.

La creatividad es un proceso dinámico, cargado de ímpetu y versatilidad, del que se vale todo ser humano; también puede explicarse como el impulso que potencializa el desarrollo de cada persona, porque lo transforma en sujeto que innova desde su contexto personal, social y cultural; de ahí que, es común referirse a la creatividad como “la base del progreso de toda cultura” (Jochin-Bolaños, 2017). En otras palabras, la creatividad es fundamental en la vida del ser humano; gracias a esta han surgido cambios trascendentes en el contexto social, organizacional e individual.

La creatividad en la teoría psicoanalítica

Si bien es cierto que la creatividad no es un constructo propio del Psicoanálisis, pero, las contribuciones que han realizado autores clásicos como Sigmund Freud, Melanie Klein y Donald Winnicott, imprimen senderos sustanciales para descubrir, comprender y analizar la capacidad creativa (innata en todo ser humano) que se deja ver tanto en el pensamiento del analista como en todo el proceso psicoterapéutico. Inclusive, para entender la creatividad y ser creativo, se debe renunciar al pensamiento ortodoxo, rectilíneo y perfeccionista (Weixlberger, 2015). Para Freud (1981, como se citó en Weixlberger, 2015):

el psicoanálisis (...) nos muestra la influencia del inconsciente sobre las obras de arte, pero recalcando siempre, que lo que el psicoanálisis señala y explica no es más que un aspecto –aunque importante– de la génesis de las creaciones del espíritu (p. 2).

Esta aseveración freudiana invita a reflexionar sobre el versar en la vida de manera libre, creativa, y de un modo significativo. De esta manera, va fortaleciéndose el Yo, es decir, esa instancia psíquica que mediatiza, por medio de la sublimación, las exigencias del ello y del superyó, asegurando la adecuada estructuración de la personalidad de todo sujeto. De esta manera, el proceso de sublimación se convierte en la base del Psicoanálisis y el arte, lo que permite la construcción del contexto social y cultural.

La creatividad dentro de los aportes freudianos, concurre, en gran medida, en el desarrollo de la significación del término de fantasía y simbolización. Cabe señalar que no se realizará un exhaustivo pasaje histórico sobre estos últimos conceptos pues resultaría extenso, y no es lo medular en este escrito, sin embargo, es esencial referir algunas contribuciones concernientes a los conceptos de fantasía y simbolización para mayor concepción de las aportaciones teóricas que ha hecho la disciplina del psicoanálisis a la creatividad.

En su obra magna, *La interpretación de los sueños*, Freud (1908, citado en Parra, 2021), se refería al concepto de fantasía como “las fantasías son cumplimientos de deseos engendrados por la privación y añoranza y llevan, con razón, el nombre de sueños diurnos” (p. 349). A modo de explicación, es la fantasía aquél espacio dónde se produce la posibilidad de fugarse de un segmento de la realidad dolorosa, frustrante y dañina. Lo que es lo mismo, la fantasía permite la dramatización de aquellos deseos inconscientes que habitan en el mundo interno, simbólico, de cada individuo.

Por su parte, la simbolización es un proceso difícil de comprender, de ahí su naturaleza compleja y heterogénea que enlaza distintas formas de representación de investiduras o desinvestiduras objetales, es decir, se simboliza lo que se almacena en el inconsciente y es rechazado en la consciencia, a modo de mayor explicación, la simbolización es la capacidad del ser humano de expresar la realidad psíquica mediante imágenes, palabras y objetos sustitutivos, como pueden ser, la fabricación de sueños diurnos, la asociación libre, la elaboración de actos creativos, como lo es el juego psicoterapéutico.

En secuencia a lo antepuesto, en la teoría Kleiniana y, particularmente, en la elaboración de la posición depresiva, es dónde reside la capacidad simbólica, la sublimación, la reparación y justamente la creatividad. Se procede a continuación a detallar este punto, toda acción reparadora en la persona posee un elemento simbólico, pero es en la creatividad artística donde se integra la conjunción del acto reparador mediante la creación del símbolo, es decir, al crear algo nuevo se restaura el mundo interno (Segal, 1995 citada en Frenández de Chacón, 2018). Siguiendo esta misma línea, toda expresión creativa se fundamenta en la elaboración de fantasías depresivas porque tiene como significado restituir el objeto perdido, el cual ocasiona la sensación de haberlo dañado y destruido, a su vez, surge la necesidad de recrear, por medio del duelo, un mundo interno igualmente lacerado y devastado. Es importante señalar que, la dificultad de reconocer las fantasías y ansiedades depresivas, imposibilita la capacidad de originar y expresar el pensamiento creativo.

Ahora bien, en la teoría winnicottiana el acto creativo es análogo al fenómeno transicional, ya que produce la singularidad misma de la subjetividad. El fenómeno transicional se refiere a aquellas experiencias pragmáticas que conducen a la formación de pensamientos o fantasías de un objeto preexistente. El bebé construye “un mundo que ya ha sido creado, pero que está a la espera de significación” (Bareiro, 2009, p. 1). Además, de acuerdo con la importancia o el valor de esta experiencia, se produce en el niño, la simbolización. Dicho en otras palabras, del fenómeno transicional germina la experiencia de la vida, así como la capacidad de crear, de sentir la propia existencia como auténtica, espontánea y real. Por añadidura, la creatividad debe pensarse como la facultad del verdadero *self*, es decir, ser uno mismo, así como, de efectuar lo espontáneo, partiendo de lo nuevo.

Como ya se mencionó en apartados anteriores de este mismo capítulo, los primeros actos creativos del bebé se sitúan, precisamente, en el fenómeno transicional, por medio de los objetos transicionales, como puede ser un oso de peluche o una grata mantita, elementos blandos y de agrado para el bebé, ejemplos de los primeros objetos ajenos al propio cuerpo, que implican la capacidad creativa tras dotarlos de significado. El uso de estos objetos transicionales tiene la cualidad de transitar en un espacio

entre el mundo interno y el mundo externo del bebé. Es así que el espacio transicional alude al ámbito del sí mismo, al *self* verdadero y genuino, “y que por virtud de ello, la capacidad creadora es el reflejo de esta realidad” (Bareiro, 2009, p. 3). De acuerdo con lo anterior, este autor agrega:

La noción de creatividad no sólo permite comprender el límite entre lo que es propio y ajeno, sino que se refiere a la misma experiencia del ser. Por ello, la creatividad o la ausencia de ella indican factores de salud o enfermedad. Podría decirse que enfermo es aquel que ha perdido la posibilidad de sentirse sí mismo. Winnicott entiende que antes de todo está la vivencia de ser (...) De esta frase se desliza entonces, la idea que el ser en el sentido de experiencia misma de sí mismo, es la posibilidad misma de crear. Sólo se puede ser creativo si existe en ser, y sólo se puede ser si se crea. Esta es la idea que se desliza y que Winnicott entiende no sólo de salud, sino de autenticidad (Bareiro, 2009, p. 3).

Puntualizando en la teoría freudiana, la capacidad creativa converge con la fantasía y la simbolización, es esa articulación una grafía que da cabida al inconsciente, desmigajando los deseos impuros, aquellos que resultan peligrosos a la consciencia, y que, a través de los actos creativos, pueden ser representados y, en parte, sublimados. En este sentido, es comprensible el porqué admirar una obra de arte resulta apasionante, pues lo que atrae se aloja en lo que se oculta en el inconsciente del autor, en concreto, lo fascinante está puesto en la oportunidad de develar el sentido y el contenido de lo simbolizado a través de la interpretación.

Por otra parte, en las aportaciones kleinianas, la creatividad de todo ser humano se desglosa de la posición depresiva, particularmente de la restitución del objeto dañado y de la culpa depresiva, es decir, para ser creativo, es necesario reconocer las fantasías y ansiedades depresivas. Esta acción se asemeja al trabajo de duelo, vale decir, la persona regresa a recrear el mundo interno para proyectarlo en el acto creativo, de este modo, se reelabora el propio duelo y la capacidad de reparar, es así como al contemplar un hecho o pensamiento creativo, se produce un cúmulo de sensaciones vehementes, distintas en cada individuo, a lo que, en palabras winnicottianas se refiere, es así que florece el *self* verdadero.

La creatividad en la psicoterapia psicoanalítica

Este apartado se centra en explicitar sobre dos rutas principales acerca de las aplicaciones clínicas del Psicoanálisis a la creatividad. Una, en relación con el pensamiento del analista, considerado como claro ejemplo de una mente creativa porque devela, comprende e interpreta, el psiquismo del ser humano, abstracto y complejo. Otra, en torno al proceso psicoterapéutico, ese lugar o espacio donde se origina, acaece y despliega el acto creativo mediante la asociación libre, el arte de la escucha, la reciprocidad dialéctica, el desarrollo y práctica del juego como técnica psicoterapéutica. Continuando en esta misma línea, Urribarri (2012) afirma que la labor del analista es un procedimiento admirable y creativo, que germina en el pensamiento, pues:

El pensamiento clínico es definido como el modo original y específico de racionalidad surgido de la experiencia práctica. Corresponde al trabajo de pensamiento puesto en marcha en la relación del encuentro psicoanalítico. A la destructividad radical revelada en ciertos modos de funcionamiento limítrofe responde dialécticamente la profundización de la creatividad del trabajo del analista (p. 156).

A este respecto, merece la pena conocer el funcionamiento psíquico del analista dentro de la sesión psicoterapéutica. El pensar del analista es el eje conceptual, asociado a lo abstracto, a lo simbólico, en sí, al pensamiento espontáneo y original. Esta cavilación enlaza la capacidad de escucha, la atención flotante, la imaginación analítica y la contratransferencia, en otras palabras, un “pensamiento terciario” (Urribarri, 2012, p. 160). De modo idéntico, De la Garza-Brena (2021, diapositiva 9) expone que la creatividad está continuamente en la mente del analista, al alumbrar el trayecto de la cura, aplicando la escucha imparcial y objetiva, la cual conlleva a formar hipótesis acerca del diagnóstico, pronóstico y tratamiento. Respecto al paciente, la capacidad creativa se aprecia en la receptividad espontánea de saber sobre su conflicto inconsciente y, en la aptitud innovadora de elaborarlo, de esta manera, tanto en el proceso analítico como en el creativo, se precisa la interacción del intelecto y de los afectos, entreviéndose, por caso, un Yo saludable.

De manera semejante, Abadi (2007) sugiere un modelo teórico-técnico que denomina Pensamiento en Red para designar un sistema de integración de los procesos primario y secundario, es decir, el primero se refiere a lo ilógico, desorganizado, incongruente y en gran parte inconsciente, propio de la psicosis; el segundo es entendido desde lo consciente, lo que resulta lógico, claro, coherente y real, propio de las personalidades funcionales. Ahora bien, retomando la idea del modelo teórico-técnico, no solo permite la integración de los procesos primario y secundario, sino que sirve como medio de reconstrucción intersubjetiva, esto es, “la integración del pensamiento intuitivo con el lógico lineal, la incorporación de la atención flotante a la atención focalizada, y la conexión empática con el otro. Es en estos estados dónde se despliegan el pensamiento y experiencias creativas” (Abadi, 2007, p. 2). Resulta claro como el pensamiento del analista adquiere jerarquía pues, de su autenticidad, singularidad y originalidad, da la pauta a establecer un proceso psicoterapéutico único y renovador.

Entonces la creatividad y la espontaneidad en la psicoterapia psicoanalítica deben ser un compañero indisoluble de trabajo. Todo objetivo psicoterapéutico se enmarca en la capacidad de jugar del paciente, “su gesto espontáneo y desde un encuadre humano, crear con él una comunicación profunda en la que se sienta comprendido y alentado de que el terapeuta le puede ayudar, así como favorecer su integración” (Lacruz, 2010, citado en Martínez-Loné, 2017, p. 193). Asimismo, el juego como técnica psicoterapéutica es, indudablemente, una zona sagrada porque es ahí donde se abre paso al desarrollo del juego y la actividad creadora, procreando la posibilidad de ser uno mismo, de soñar y vivir en libertad.

Es por ello por lo que la teoría de Winnicott está basada en la convicción de que la creatividad jamás se extingue, ya que las personas tienen la capacidad de hallar en su sí mismo, aquellos recursos para una vivencia creativa, aún en los contextos más deplorables que producen tristeza, ansiedad, temor, odio, rabia, entre otros. Además, el juego no es propio del niño, en los adultos también está presente, tal es el caso de cómo verbaliza su mundo interno sin sentirse preso de sus prejuicios y el de otros. En relación con esto, algunas aportaciones clínicas desde el enfoque winnicottiano está inspirado en el trabajo arteterapéutico,

como el juego del garabato, donde alternativamente, analista y paciente bosquejan un garabato hasta completarlo y transformarlo en algo reconocible. Esto sirve para que los pacientes logren encontrar las aptitudes y fortalezas internas, para crear un refugio del cual poder entrar y salir, con la finalidad de recrear, confrontar, comprender y elaborar sus conflictos psíquicos y emocionales.

Conclusiones

Hablar de creatividad sin considerar la personalidad del individuo sería inadmisibles, pues es justamente la persona creadora la encargada de imaginar, idear, fantasear, elaborar, innovar, valorar la creatividad o todo acto creativo. La creatividad está presente en el ser humano desde los primeros años de vida, considerando que la creatividad no se reduce a la creación de productos, sino también a la solución de problemas, tal como lo hace el bebé en el uso de objetos transicionales como sus primeros actos creativos, o en la infancia con la capacidad de imaginación y fantasía como pautas para grandes creaciones. Así como el adolescente con su rebeldía propia de la creatividad; el adulto con el cúmulo de experiencias y desarrollo en la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad; no menos importante, el adulto mayor, concebido como un ser con un gran potencial de creación aunado a todos sus años de experiencias.

La creatividad forma parte de la personalidad y se relaciona incluso con la salud mental, por ello, es importante considerarla dentro de un proceso psicoterapéutico buscando estimularla, desarrollarla, activarla; iniciando primero identificando los elementos que la bloquean o la inhiben, trabajar en esos bloqueos o inhibidores ya sean personales, sociales o culturales para, posteriormente, estimularla por medio de actividades específicas acordes a la personalidad del individuo, ampliamente relacionada esta, con todo un bagaje histórico, social y cultural de la persona creadora, buscando siempre un enfoque hacia su salud mental, bienestar y calidad de vida en todas los contextos y etapas de la vida.

Para finalizar, es necesario precisar que el psicoanálisis se define como una disciplina científica que estudia y analiza la mente del ser humano, esa parte del individuo donde se desarrollan y engloban la percepción,

la conciencia, la memoria, el pensamiento, la imaginación, esta última considerada como aquella actividad simbólica que da paso a toda acción artística. Por tanto, la creatividad parece tener un lugar importante en la teoría y práctica psicoanalítica, debido a que la mente del analista compele una labor de pensamiento original al develar y comprender la psique humana, igualmente, es menester hacer de la escucha analítica un arte.

En relación con la práctica analítica, la creatividad se ostenta en la manera como el paciente verbaliza o expresa su mundo interno, la forma de reparar y recrear los conflictos inconscientes que lasceran y nublan la psiquis y las emociones. De ahí que, la psicoterapia es un tratamiento que se enmarca en un espacio donde analista y paciente bosquejan un proceso creativo, único e innovador, generando nuevas ideas o pensamientos que trasladan a conclusiones nuevas, las cuales producen soluciones con mayor eficacia y funcionalidad, reflejándose en sí mismo y en las relaciones interpersonales.

Referencias

- Abadi, S. (2007). *La creatividad del analista y la experiencia creativa en la clínica psicoanalítica*. [Archivo PDF]. <https://xdoc.mx/preview/la-creatividad-del-analista-y-la-experiencia-creativa-en-la-5df9375449f81> Revista, 1-7.
- Asociación Psicoanalítica Mexicana. (2018). *¿Qué es el psicoanálisis?* APM, A. C. <https://asociacionpsicoanaliticamexicana.org/que-es-el-psicoanalisis/>
- Bareiro, J. (2009, Diciembre). *Transicionalidad, creatividad y mundo: Winnicott y Heidegger*. Poiésis. <https://core.ac.uk/download/pdf/268188501.pdf> Revista, 1-6
- Caprara, M. y Steca, P. (2004). Personalidad y envejecimiento. *Intervención psicosocial*, 13(1) (pp. 85-98). <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/89260.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad*. (2.^a ed. en castellano). Paidós.
- De la Garza, V. (23 de abril del 2021). *El psicoanálisis como proceso creativo [Conferencia en línea]*. Conferencia del 4º Foro sobre Psicología y Creatividad Aplicada. Perspectivas teóricas y aplicación de la

- creatividad en el campo de la psicología. Evento del UAZ-CA-222 de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://www.facebook.com/UnidadAcademicaPsicologia/videos/761522474550786>.
- De Prado, D. (2006). Activadores e inhibidores de la creatividad. Múltiples bloqueadores, desbloqueadores y estimuladores de la creatividad. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 215-227). Aljibe.
- Frenández de Chacón, N. (2018, Diciembre). *Creatividad, posición depresiva y duelo. Cuadernos de Psicoanálisis*. <http://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/2018-3-4-apmexico-cuadernos-1.pdf> Revista, 96-105.
- Gervilla, A. (2006). La creatividad en la adolescencia. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 267-273). Aljibe.
- Joachin-Bolaños, C. (2017). *La creatividad, concepto, técnicas y aplicaciones*. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. UNAM.
- López, O. y Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de Psicología*, 26(1), 151-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758018>.
- Madrid, D. (2006). Creatividad en la primera infancia. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 245-252). Aljibe.
- Martín, M. y Marín, E. (2006). Axiología y Creatividad. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 53-59). Aljibe.
- Martínez-Loné, P. (2017, Julio). *El garabato de Winnicott y su uso inspirador en arteterapia*. Arteterapia. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/57570/51862> Revista, 191-203.
- Menchén, F. (2006). El producto creativo. Una revisión histórica. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 229-238). Aljibe.

- Menchén, F. (2006). La creatividad en el tiempo libre y ocio. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 471-482). Aljibe.
- Mitjáns, A- (2006). Creatividad y subjetividad. Una aproximación desde la complejidad. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 115-121). Aljibe.
- Moraes, M.C. (2006). Creatividad en la naturaleza. La creatividad como evolución. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 101-113). Aljibe.
- Ortega, H. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Parra, K. S. (28 de Marzo de 2021). *Fantasía: ¿Qué es? Su significado y mucho más*. Academia de Psicoanálisis. <https://academiadepsicoanalisis.com/blog/fantasia-que-es-su-significado-y-mucho-mas>
- Prado, R. (2003). Creatividad grupal. En A. Gervilla (Dir), (pp. 207-240). Dykinson.
- Rodríguez, M. (2006). Creatividad en la tercera edad. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 296-301). Aljibe.
- Rodríguez, M. (1998). *Manual de Creatividad. Los Procesos Psíquicos y el Desarrollo*. (5ta. Ed.). Trillas.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Paidós.
- Romo, M. (2006). Cognición y creatividad. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 23-30). Aljibe.
- Rosman, J.C. (2006). El hombre creador. Persona creadora. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 177-189). Aljibe.
- Stenberg, R. (2006). Teoría de la inversión de la creatividad. La creatividad es una decisión. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la*

- calidad de la enseñanza* (pp. 85-94). Aljibe.
- Torrance, E. (1976). *Educación y capacidad creativa*. Marova.
- Vargas, R. (23 de abril del 2021). *Los actos creativos en la edad adulta mayor [Conferencia en línea]. Conferencia del 4º Foro sobre Psicología y Creatividad Aplicada*. Perspectivas teóricas y aplicación de la creatividad en el campo de la psicología. Evento del UAZ-CA-222 de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://www.facebook.com/UnidadAcademicaPsicologia/videos/761522474550786>
- Violant, V. (2006). Creatividad y salud. En De la Torre, S. y Violant, V. (Coords), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 483-491). Aljibe.
- Urribarri, F. (2012). *André Green. El pensamiento clínico: contemporáneo, complejo, terciario*. <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201211412.pdf> Revista Uruguaya de psicoanálisis, 154-173.
- Weixlberger, C. (2015). *La creatividad desde el punto de vista del psicoanálisis*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4847195> Revista, s.p.

Capítulo 7

La creatividad y su aplicación en el desarrollo de intervenciones psicológicas frente al covid-19

*Ruth Vallejo Castro
Paola Valeria Maya Paz
Laura Irlanda Ortega Varela*

<https://doi.org/10.61728/AE20248086>

Introducción

Ante la propuesta de permanecer en casa, debido a la presencia de covid-19, miles de jóvenes se vieron forzados a abandonar todas las actividades que realizaban fuera del hogar; actividades educativas, sociales, lúdicas, religiosas, físicas y hasta familiares. La virtualización se convirtió en el nuevo mundo para la mayoría de los jóvenes y la población en general. El confinamiento prolongado trajo consigo estrés en los jóvenes, pero particularmente en los universitarios, se dio un incremento en los niveles de estrés académico derivando con ello altos índices de depresión y ansiedad. La Facultad de Psicología de la UMSNH, en un intento de contrarrestar los efectos que el confinamiento trajo consigo en la comunidad y la sociedad en general, realizó una convocatoria a los profesores, investigadores y estudiantes de los últimos grados de la licenciatura, para que, de manera altruista y sobre todo creativa, pusieran en marcha distintas estrategias de intervención que fueran útiles para amortiguar el impacto que el confinamiento estaba teniendo en la salud mental de la población.

Partimos de entender que el coronavirus no solo ha hecho estragos en la biología humana, sino, también, en la salud mental, ya que, como menciona Sisen en su libro *¡Pandemia!: El covid-19 sacude al mundo* “Lo único que está claro es que el virus romperá los cimientos de nuestras vidas” (citado en Barria-Asenjo, 2020, p. 4). La ruptura de dichos cimientos comenzó a partir de las recomendaciones de las autoridades sanitarias de permanecer en casa para evitar el contagio masivo, llevando a este espacio tanto las actividades estudiantiles como el trabajo de muchas personas, actualmente llamado *home office*; debe tomarse en cuenta que no todas las estructuras de los diferentes hogares cuentan con las condiciones para permanecer en ellas por un prolongado lapso de tiempo, y también, se debe reconocer que no todas cuentan con ambientes que propicien un buen estado de convivencia, lo que puede provocar en distintos individuos reacciones de malestar. Aunado a estos

inconvenientes, reiterando, se suma el abandono de muchas otras actividades individuales que se realizaban fuera del hogar, indiscutiblemente, la pérdida de estos espacios y actividades está causando perturbaciones en nuestros jóvenes. Por lo que, a partir de esta idea y mediante el uso de la creatividad, se diseñó un espacio de intervención virtual bajo el título “Juntos desde casa, por nuestra salud mental”.

Este texto, pretende transmitir la manera en que la creatividad ayudó a convertir espacios comunes para los jóvenes, como las redes sociales, en un espacio de intervención psicológica, los alcances y limitaciones que se tuvieron ante el diseño de intervenciones y el impacto que tuvo, sobre todo, en nuestros jóvenes universitarios. La lectura que se realiza sobre el diseño de la intervención y la población a la que va dirigida, se sustenta desde el enfoque psicoanalítico, ya que consideramos imprescindible hacer énfasis en cómo los jóvenes representan la angustia ante la pérdida del contacto con el mundo externo; además de la complejidad de sustituir la presencia física del otro por medios electrónicos e imágenes virtuales.

La creatividad como un proceso natural del humano

La creatividad ha permitido que los seres humanos se abran paso ante las adversidades y las dificultades que cada época ha enfrentado, por lo tanto, surge como un requerimiento de la sociedad que permite la adaptación a los retos que cada era determina, como menciona Campos Cancino y Palacios Picos (2018) “Las acciones creativas han dejado huellas en la historia de la humanidad y han sido aportaciones [...] que nos han permitido superar nuestras limitaciones naturales, mejorar la calidad de vida” (p. 169). Ante un mundo adverso, sometido a confinamiento involuntario, la creatividad se convierte en una herramienta que permite la resolución de una serie de fenómenos complejos que inciden de manera directa en la población. En un intento de conceptualización, la creatividad es vista como la capacidad del ser humano para crear algo a partir del análisis de ideas anteriores y para resolver problemas nuevos que se presentan en un momento de la vida del ser humano, en un intento de sobrellevar un desafío que se presenta en lo cotidiano.

A pesar de que la creatividad, como concepto central, ha sido poco desarrollada, diversos autores han tratado de articular una definición para referirse a ella. Ha de destacarse que la mayoría de ellos la vinculan con los procesos de inteligencia o, en su defecto, a un hábito que se desarrolla a partir de inteligencias múltiples o la llamada productividad básica, pero en una forma más amplia, pues crea nuevas relaciones a partir de la información ya conocida.

Landau (2002), experta en investigación de la creatividad, menciona que la creatividad es una postura en donde el ser es capaz de encontrar diversas perspectivas de lo ya conocido para encontrar una respuesta nueva, usando un pensamiento divergente, buscando varias respuestas, que pueden ser encontradas en campos variados, a diferencia de la inteligencia que encuentra las respuestas en un campo particular, y dichas respuestas no siempre son “correctas”, puesto que lo nuevo en esas respuestas no están relacionadas a un saber ya conocido o establecido; pero siguen siendo una consecuencia de la inteligencia desarrollada previamente, pues tiene que cumplir con ciertos criterios, como lo son: la relevancia social, trascendencia en el campo del conocimiento, ser una idea nueva; no basta con que sea original, sino que ha de tener alguna cualidad apreciable: eficacia, belleza, gracia; el valor se le dará por el proyecto que se resolverá creativamente.

Dicho proceso confrontará al ser ante situaciones cambiantes o desconocidas y esta postura puede tomarse frente a diversos ámbitos como la educación y la vida misma. Varios son los autores que coinciden con esta última idea, pues se concibe a la creatividad como una forma de afrontar los problemas. Siguiendo a Landau (1987, citada por Cerda 2006), la autora sostiene que “son pocas las personas que reconocen que todo individuo puede ser creativo y que existe una creatividad en cada situación vital” (p. 19), sin embargo, la creatividad no surge por generación espontánea, sino que le anteceden conocimientos y experiencias a las que los seres humanos se han tenido que enfrentar, adentrándose en campos desconocidos y, por lo tanto, indefinidos.

No se reconoce, por tanto, como algo del campo del saber universal, ya que, dentro de la universalidad, la propia creatividad ha de ser educada y transmitida desde el sujeto que sabe; sin embargo, la creatividad no

ha de ser educada para considerársele como tal, auténtica. Como ya se menciona, dicha respuesta será dada desde las experiencias subjetivas, y de la fuerza que se imprime en dicha situación, en cada individuo, y del deseo de movilizarse a otro sitio. Han sido los mismos investigadores quienes han reconocido que las personalidades más influyentes del siglo XX, no se relacionan con estándares comunes de inteligencia, sino que el fracaso escolar, es común entre ellas.

Robinson y Sternberg (como se cita en Marina y Marina, 2013), afirman que la creatividad no se permite dentro de las aulas e incluso se “mata”, favoreciendo el pensamiento inerte y poniendo la creatividad en una postura de “hábito malo”, tanto que se considera que hablar de creatividad es un lujo. Puesto que la universidad, como su nombre lo indica, desarrolla contenido universal, único, inamovible, que no da apertura, pues es la transmisión de conocimientos lo que se pretende, y como lo dice Amabile (como se cita en Marina y Marina, 2013) pareciera un dilema buscar otras alternativas a lo ya conocido, dentro del ámbito educativo. Campos Cancino y Palacios Picos (2018), definen a la creatividad “como una habilidad o cualidad natural del ser humano, desarrollada a través del aprendizaje o entorpecida por el ambiente en el que está inserta la persona” (p. 179). En este sentido, el ámbito educativo puede ser el agente que estimule o inhabilite el potencial creativo de los sujetos, pero siendo la creatividad un fenómeno complejo, se deberá desarrollar en contextos donde se propicien las interacciones con diferentes personas y desde diferentes conocimientos. En palabras de Elisondo, (2018) se deben “desarrollar contextos educativos donde docentes y estudiantes puedan desplegar potencialidades creativas en diferentes áreas de conocimiento [...] en actividades curriculares y extracurriculares dentro y fuera de las aulas” (p. 146), esta es sin duda, y siguiendo la idea del autor, uno de los desafíos para la educación que se enfrenta a un futuro digital que se ha vuelto de manera intempestiva un presente frente a la pandemia por covid-19.

Sin embargo, situaciones como el confinamiento y el uso de las redes sociales desde la virtualidad, proveen apertura, dan paso a la palabra y la expresión de lo indecible; se necesita de la creatividad en estos espacios, el pensamiento más allá de lo conocido, una oportunidad en donde el

saber necesita de más a partir de reconocer que no está completo. Esa incompletud es la oportunidad que se ha tenido para desarrollar, tanto individual como colectivamente diversas ideas, que han surgido por el confinamiento obligatorio, como menciona Morandi (2012).

Ciertamente la vida duele –por la fragilidad del cuerpo, por las relaciones con los otros–, y el sujeto, para soportarla encuentra diferentes salidas tales como el síntoma, las adicciones, la enfermedad; pero también otros caminos: la actividad científica, el arte, la creación. De manera paradójica, el malestar puede dar lugar a la insatisfacción y al sufrimiento, o a la creación-sublimación como vía para hacer otra cosa con ello (p. 2).

En este sentido, el acto creativo permite al ser humano atravesar lo real, para bordear lo imposible y lo insoportable, como el aislamiento producido por la pandemia en el que los jóvenes han perdido los espacios comunes, pero han encontrado nuevas formas de relación vía redes sociales; sin embargo, es importante primero entender la importancia que tiene, para los jóvenes, la relación con el semejante y las posibilidades de interacción que la pandemia ha dejado como única posibilidad de encuentro a través de los medios virtuales.

Presencia del otro y los medios virtuales como escenarios de interacción para los jóvenes

Distintos autores se han dado a la tarea de estudiar las fases del desarrollo del individuo tratando de explicar los cambios y avatares por las que atraviesan, así como las perturbaciones del desarrollo que estas pueden desencadenar. La teoría psicoanalítica supone que con la llegada de la pubertad se da inicio de una nueva fase en donde el crecimiento manifiesto de genitales externos introduce un nuevo orden. Es a través del desarrollo del infante y el cúmulo de la emergencia parcializada de lo pulsional que se llega a una totalidad, es decir, que las pequeñas experiencias adquiridas en la etapa de la infancia servirán de sustento para sobrellevar las etapas que preceden. Durante el periodo llamado de latencia, el niño aprende a amar a otras personas que se encargan de su

cuidado, procuran su bienestar y brindan protección, así pues, satisfacen sus necesidades. Es a través del trato que le propicia la persona que cuida del niño, que este obtiene una continua excitación y satisfacción, pues las muestras de ternura que se emiten le despiertan la pulsión sexual (Freud, 1905, p. 109). Este despertar pulsional es visto de manera más clara en la etapa de la adolescencia y la juventud temprana, en donde, el objeto de placer que en la infancia se dirigía al mismo cuerpo, se encontrará ahora fuera de sí mismo, es decir, en el campo del otro, del semejante. Ahora resultará placentera la interacción con los otros y, de esta emanará su placer y satisfacción.

Si bien, es la pulsión sexual la que se pone al servicio de la función de la reproducción en la etapa de la juventud, esta podrá encontrarse también en el acto de relacionarse con los otros, llámense amistades, relaciones amorosas y cualquier otra forma de lazo social, mismos que proporcionaran satisfacciones narcisistas al individuo, ya que es, a partir de estas relaciones, donde el joven buscará aceptación y aprobación. El yo ideal desempeñará un papel importante en esta situación, pues este se sostiene principalmente en la identificación con un modelo imaginario, siendo el adolescente y el adulto joven el que se encuentra en esta búsqueda de la conformación de un ideal del yo, bajo el modelo y semejanza del yo ideal que ha caído durante la infancia. En este sentido, y bajo la búsqueda de un modelo imaginario, se puede sustentar que los jóvenes que se encuentran en este proceso de identificación, durante esta pandemia, encontrarían dichos modelos en espacios virtuales, los cuales ejercen cierta fascinación provocada por la imagen, que hace soñar o imaginar “la perfección”, “la felicidad”, “la belleza”, “lo bueno”, o una aparente “satisfacción total” que, desde su contexto, todo el mundo debería experimentar. Es esta idea de fascinación y reconocimiento del semejante la que procura el joven a partir de atraer vistas, reproducciones y *likes*, donde el ser aceptado y visto por el otro se vuelve un asunto fundamental para su aceptación social. El uso de medios virtuales en la actualidad, y a causa del confinamiento, constituyen los mejores aliados para preservar el sentido de existencia a partir de mantener la comunicación con los semejantes, en este sentido, la presencia física del otro es sustituida por una imagen virtual.

Dadas las condiciones ante las nuevas modalidades de interacción con el otro, el órgano ocular y el auditivo son los únicos que podrían satisfacer la demanda de placer, se dejan fuera la suma de excitaciones de las demás zonas erógenas que componen el cuerpo y, que podrían aumentar el estado de excitación sexual. De no permitirse un placer completo, este desembocaría en un desagrado o frustración por no poder procurar un placer total, manifestándose principalmente en angustia, tristeza o agresividad. A diferencia de los encuentros virtuales, en el contacto con los otros de manera presencial se ven involucrados otras formas de excitación, como podrían ser muestras de ternura con brazos y manos, saludos fraternos, el olor del perfume, la estimulación de la vista por apreciación de los gestos y movimientos, entre otros. Estas muestras de ternura se conectan ya, con un placer vinculado a una zona erógena que, mediante su adecuada estimulación proporciona una cantidad de placer determinada. Es aquí en donde la virtualidad no permite un estado completo de placer, puesto que la libido (inhibida) por tal condición, prohíbe la toma del objeto de satisfacción en su totalidad, y es erotizado a partir de ciertas zonas erógenas parcializadas, el ojo y el oído.

Ante la parcialidad de la satisfacción pulsional, dice Freud (1905) “la excitación sexual reclama más placer” (p. 192), y es el confinamiento quien representa una prohibición a la interacción con los otros, aquellos que provocarían una integración pulsional total, limitándose a una interacción virtual que estimula zonas erógenas parciales, lo que este aislamiento provocaría sería una estimulación pulsional principal, principalmente escópica y auditiva. Al respecto, Velázquez (2005), retomando a Lacan menciona que “las formaciones imaginarias del sujeto son imágenes, que funcionan como intermediarios con el orden de la realidad, son sustitutos y con frecuencia se encarnan en imágenes materiales, acústicas y oníricas” (p. 59). La imagen queda atada a los destinos de la pulsión que tiene como fin su descarga en un objeto causa de deseo y una fuente que es el lugar del cuerpo donde se registra su anclaje. Es en esta ocasión en que la pulsión escópica desea satisfacer su necesidad de mirar al otro, pese a mirarlo a través de una pantalla, algunas veces cortada, difuminada o distorsionada, donde “la reunión de las partes en la escena tiene como carta de presentación: el recorte del rostro en la pantalla. El todo

se juega en esa parte” (Schneider, 2020, p. 1). Las interacciones sociales en pandemia, han producido un alejamiento con el semejante a partir del confinamiento, pero la virtualización ha permitido el acercamiento con aquel ser querido que se encuentra lejos; es pues, a partir de esta distante interacción simultánea donde se produce una reconfiguración subjetiva en tiempos de pandemia y, por lo tanto, una posibilidad de pensar e intervenir en estas nuevas configuraciones a partir del encuentro en estos mismos espacios de encuentro social.

Los espacios de interacción social como actos creativos para la contención de los jóvenes

Al momento de pensar en realizar una intervención con los jóvenes estando en confinamiento, el primer obstáculo que se presentaba, por ejemplo, era la carencia de espacios físicos comunes de interacción para llevar a cabo una intervención grupal, o de un espacio de consultorio para la clínica de la escucha individual. En este sentido, se puso en evidencia la falta de un lugar en el cual se pudiera intercambiar, dialogar y compartir la experiencia vivida por la que los jóvenes transitaban en esos momentos de pandemia.

Pensando en la creatividad como una capacidad y un acto de producir ideas novedosas, durante la intervención se crearon espacios poco usuales, para la relación/interacción con la comunidad universitaria, al usar las redes sociales, que en la cotidianidad tienen un papel fuera del campo de la educación y de la intervención clínica, que rompe con las formas cotidianas de las relaciones que se juegan dentro de las instituciones educativas. Se partió de entender que los medios virtuales en tiempo de pandemia se han constituido como los espacios de interacción social entre los jóvenes; bajo esta realidad insoslayable y el influjo creativo, se pensó en la creación de distintos espacios para la contención de los jóvenes que estaban atravesando por pérdidas afectivas y de relación social producidas por la llegada del covid-19 y el confinamiento.

Con base en ello, el equipo de profesores y estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en psicología, crearon e implementaron, distintas formas de intervención psicológica a partir de sus propios y

escasos conocimientos de los medios virtuales. Lo que facilitó este trabajo fue que el equipo estaba integrado por jóvenes que se dirigían a otros jóvenes desde los espacios de interacción que ellos conocían, pero con el plus del saber y del conocimiento que la carrera en psicología les había proporcionado.

Inicialmente, se creó un micrositio dentro de la plataforma de G Suite de Google dentro del cual se brinda atención psicológica a las personas que están bajo confinamiento por pandemia, la idea era que sirviera de apoyo en cualquier momento de crisis o urgencia psicológica que se pudiera suscitar. Este espacio se vinculaba al Centro Integral de Intervención Psicológica (CIIP), departamento perteneciente a la Facultad de Psicología encargado de brindar atención psicológica a la comunidad estudiantil y al público en general. Este micrositio se dividió para atender las distintas demandas de la población, por lo que se habilitaron diferentes espacios con base en la especificidad de la población, en este sentido, se habilitaron espacios especiales para niños, jóvenes, adultos y parejas, personas mayores, familias con hijos pequeños y familias con hijos jóvenes.

Dentro de este mismo espacio se habilitaron Ligas de interés donde se muestran diversos medios de comunicación y espacios virtuales de instituciones de salud públicas y privadas, así como organismos internacionales donde la población pudiera encontrar información confiable sobre el covid-19 o para contactar instituciones de salud estatales y nacionales.⁹

Otro de los espacios importantes que se habilitaron en este micrositio fue el acompañamiento psicológico¹⁰ el cual, a partir del llenado de un formulario de Google que funciona como solicitud de atención, la persona es atendida por un profesional de la psicología, a partir del motivo de consulta que escribían dentro del cuestionario para su adecuada canalización con un psicoterapeuta acorde a la demanda de intervención.

Específicamente, el espacio de atención para jóvenes, además de posibilitar la atención psicológica a partir del acompañamiento personalizado, se convirtió en un espacio donde los estudiantes brindaban información sobre las distintas emociones por los que atravesaban en ese momento.

⁹ <https://sites.google.com/a/umich.mx/juntos-desde-casa/ligas-de-interes>

¹⁰ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScf6W5MJOJHgzTYYwCotGtXE-gRwk-eyt80CwMgl_DjrLnXsMA/viewform

Para conocer de manera más puntual estos padecimientos subjetivos de los jóvenes, se creó un formulario de Google titulado Juntos desde casa. Jóvenes, por nuestra salud mental, el cual constaba de 37 ítems divididos en cinco áreas: estabilidad emocional, ansiedad, depresión, miedo a la pérdida e ira. Se utilizaron diferentes escalas Likert para medir cada una de las áreas del cuestionario, además de respuestas de tipo opción múltiple. Este fue enviado a través de la red social WhatsApp a la comunidad estudiantil de la Facultad de Psicología de la UMSNH, obteniendo respuesta de 484 alumnos de los cuales 401 (82.9 %) son mujeres, 81 (16.7 %) son hombres y 2 (0.4 %) que se identifican como no binario. Como se mencionó anteriormente, dicho cuestionario fue creado con la intención de conocer que emociones predominaban en los jóvenes durante la pandemia y así poder intervenir de manera más específica sobre las demandas y necesidades apremiantes de la población. Los resultados reflejaron que las áreas con porcentajes de respuesta más elevados fueron: depresión y miedo a la pérdida. La pregunta que ahora surgía era: ¿cómo atender a la población de jóvenes desde el confinamiento?, aquí el acto creativo vinculado al conocimiento de la psicología fue el que poco a poco tejió ideas y conocimientos previos, produciendo respuestas para la interacción e intervención con la población.

El equipo a cargo de la intervención dirigida a los jóvenes, inicialmente creó desde Facebook un espacio especial para esta población titulado Juntosdesdecasa.Jóvenes, pero pensando aún más en los espacios de interacción específicos de esta población, se abrió casi simultáneamente un espacio en Instagram titulado @cuarenteandojuntos, tomando siempre como idea principal el uso de las redes sociales que actualmente tienen mayor alcance y son más visitadas por los estudiantes, además de ser de fácil manejo y acceso. Ambas cuentas fueron creadas bajo la categoría de blog personal, con el fin de compartir información sencilla y entendible para toda la comunidad, de tipo novedosa y actualizada, que permitiera abordar temas diversos y con la amplia posibilidad de expresar y compartir experiencias, que como su nombre lo enuncia, son de tipo personal. Dicha categoría permitió visualizar estas cuentas de forma más amistosa y no de forma institucional, ya que estaba dirigida por congéneres estudiantes de la facultad.

En un inicio, se compartieron diariamente distintos posts, con la finalidad de establecer una conexión con los jóvenes que se unían poco a poco al contenido de las cuentas, posteriormente se realizaban post con distinta temporalidad, todos estos contenidos fueron creados por los integrantes del equipo, los cuales se concentraron en aprender distintas estrategias de diseño para la transmisión de contenidos virtuales. Las primeras publicaciones contenían información en la que los jóvenes podían resignificar las distintas sensaciones que se experimentan ante diversas emociones producidas por confinamiento; en algunas de ellas, se abordaban propuestas para sobrellevarlas de una forma divertida y creativa, y algunas otras, simplemente transmitían información sobre cómo estás tenían una función en nuestra vida cotidiana. Al llegar a más personas, con el paso del tiempo y del aislamiento, unido al aprendizaje continuo en el diseño de medios de información digital, se inició con la diversificación de actividades que se podían implementar de forma virtual, así que, además de compartir información, se realizaron invitaciones a otras actividades en donde los seguidores de estas cuentas pudieran tener mayor interacción, como reuniones virtuales, charlas y en vivos.

Hoy por hoy, se han ampliado los tópicos a tratar en dichas cuentas, pues se ha tomado la relevancia pertinente de otros temas que se suscitan debido a la pandemia y el tiempo de aislamiento que se lleva por el confinamiento. En este sentido, se han propuesto temas en torno a la importancia de la vacunación y el cuidado de la salud física y emocional, la prevención del suicidio, educación sexual y covid-19, autocuidado y la promoción de las medidas sanitarias y como seguirlas manteniendo, la pérdida de seres queridos, entre muchos otros que se siguen publicando.

En la actualidad, Juntosdesdeca.Jóvenes, en Facebook cuenta con 1402 seguidores y 1373 likes, con más de 250 publicaciones. En la cuenta de Instagram de @cuarentenadojuntos, se tienen hasta el momento 291 seguidores y más de 70 publicaciones; ambas cuentas fueron creadas en abril del 2020 y actualmente siguen en funcionamiento con publicaciones y realizando distintas actividades de interacción virtual para los jóvenes. Específicamente sobre las intervenciones realizadas para los jóvenes vía interacción virtual, por ejemplo, se transmitieron tres Lives (en vivos) por medio de las plataformas de Facebook e Instagram; el primero titulado

“Duelo y miedo a la pérdida” el cual obtuvo un total de 32 participantes en vivo, un segundo Live titulado “Amor, desamor y sexualidad” el cual obtuvo 33 participantes en vivo y a la fecha un total de 621 reproducciones y finalmente, un tercer Live titulado “¿Te amo?” que contó con 16 participantes en vivo, en este último se integró la plataforma Zoom, debido a fallas en la conexión con las dos anteriores. Los Lives se realizaron en un periodo de un mes y medio, abordando un tema cada dos semanas, los cuales tenían una duración de aproximadamente dos horas. A continuación, se describen brevemente las temáticas problematizadas en cada uno de los en vivos transmitidos:

El primer en vivo, titulado “Duelo y miedo a la pérdida”, fue transmitido a través de Instagram y fue coordinado por dos personas, uno de ellos egresado de la Facultad de Psicología y una estudiante de último grado de la misma facultad. Se inició dando una explicación breve de qué es lo que se entiende por duelo y pérdida, temas que posteriormente se vincularon y abrieron un nuevo camino a otros temas a fines como los sentimientos de tristeza, miedo y la falta. Los conductores del en vivo, compartieron sus propias experiencias con la audiencia, lo que produjo que los participantes se dieran la oportunidad, a través de la escritura, y de los comentarios del en vivo, de redactar sus propias experiencias. Seguido a esto, los mismos participantes decidieron realizar preguntas a los conductores acerca del sentir de la muerte y cómo sobrellevar el duelo ante este tipo de experiencias. Las analogías con el arte, como lo son el cine, la música y la poesía no pudieron perder su lugar en dicho espacio, ya que, según los participantes, estos eran recursos que a cada uno de ellos y en su experiencia particular, ayudaban a comprender y dar un significado a dicha pérdida, real o simbólica de las personas amadas.

En la recta final del en vivo, los participantes no pudieron ignorar la situación de confinamiento provocada por la pandemia, dado que el tema, de alguna manera insinuaba una referencia a tal situación así que, los últimos comentarios fueron dedicados a expresar sus miedos y pérdidas ante el covid-19; algunos comentarios se referían a experiencias propias y otros más, a fantasías sobre tal enfermedad.

El segundo en vivo que se realizó fue transmitido por Zoom con el título de “Amor, desamor y sexualidad”. Una pareja de estudiantes de

último grado, fueron quienes abordaron dicho tema, en donde se tomó como principal referente el amor a distancia y cuáles eran las implicaciones que se tenían a raíz del distanciamiento por covid-19. La pareja compartió las distintas actividades que practicaban con sus parejas durante el aislamiento, así como sus propias soluciones para mantener una interacción a través de medios virtuales, para después continuar con la participación de los asistentes quienes a su vez hablaban de las formas que ellos realizaban para mantenerse en contacto con sus parejas. No pasó desapercibido el hecho de que, a consecuencia de la pandemia, se movilaron distintos sentimientos de tristeza y la puesta en escena del duelo ante la pérdida de seres queridos, pero también conllevó a buscar nuevos recursos para mantenerse “cerca” y transitar de manera diferente el confinamiento como pareja. Entre los recursos más destacados era el uso de los medios electrónicos tales como teléfonos celulares y tablets, que permitían a las parejas comunicarse, verse y escucharse a través de videollamadas o llamadas telefónicas, que permitían que ambas personas pudieran hacer la misma actividad desde cada uno de sus hogares, pero juntos; como ver series y películas o escuchar las mismas canciones. Cabe destacar que este último tema fue el que mayor tiempo abarcó de la interacción con los jóvenes que participaron del en vivo.

En un tercer en vivo titulado “¿Te amo?”, fue transmitido por la plataforma Zoom y Facebook simultáneamente, en donde se problematizaron temas tales como celos, posesión del otro, estereotipos del amor y distinción entre individuo y objeto. Este en vivo fue coordinado por cuatro personas, dos mujeres, estudiantes de la Facultad de Psicología y dos hombres, uno de ellos estudiante de último grado, y uno más egresado de la misma facultad. Se dio inicio con un panorama general del tema, ¿Te amo?, dicho tema se tornó polémico al dejar en descubierto la palabra “amo”. En un corto lapso, después de comenzado el en vivo, los participantes, a través de la escritura de comentarios y por medio de la palabra, plantearon distintas ideas y lanzaron preguntas a los conductores acerca de la posesión del otro, los celos como una inseguridad, celos “tóxicos”, formalización de relaciones de pareja, el amor y temas relacionados.

A partir de preguntas y opiniones del público, se pudo concluir que los celos se encuentran desde una posición de miedo a la pérdida del

otro, ese otro que complace deseos y satisface necesidades. Se introdujo una idea de celos provocados como una forma de seducción, como una forma de volverse deseable ante el otro, y un acto compulsivo que conduce a la reconciliación que tiene como meta la culminación máxima de placer, el acto sexual.

La idea de los celos como propiedad se hizo presente en un debate que se sostuvo a lo largo del *en vivo*. No se perdió la oportunidad de abordar el posicionamiento del amo y el esclavo en la relación amorosa, así como analizar y tratar de dar respuesta a ¿cómo se ama sin poseer?, ¿cómo se ama sin tener celos?, ¿la falta es la principal causa de los celos?, ¿se puede amar sin poseer, pues el amar no es al individuo sino a un objeto? Una de las respuestas que se dieron al tratar de reflexionar sobre estas problemáticas fue que la intelectualización de los celos puede evitar su función. Para poder tener un buen vínculo, primero se debe reconciliarnos con lo que nosotros mismos pensamos, es entonces cuando este malestar (celos), puede tener salida mediante el diálogo.

Estos tres *en vivos* fueron poco a poco tomando distintas formas y temáticas que se produjeron a partir de las inquietudes que cada uno de ellos dejaba en los participantes. Fue así como los encuentros virtuales, vía Zoom, dieron paso a un espacio de contacto más cercano e interactivo con los jóvenes, a partir de la creación de encuentros sincrónicos llamado Chismeazoom, que tenía como finalidad escuchar y atender de manera informal en un ambiente de compañerismo las necesidades que los jóvenes presentaban con relación al malestar generado por el confinamiento y la nueva modalidad de clases en línea.

Los encuentros semanales en este espacio iban dirigidos a jóvenes de entre 18 a 25 años, se realizaban los viernes a las 8 de la noche y duraban entre dos o tres horas. En este programa, los estudiantes de la licenciatura que voluntariamente se integraron al programa, eran los encargados de crear semanalmente distintos retos, juegos o conversatorios libres que promovieran el esparcimiento y rompiera con las rutinas que podían generar estrés al estar todo el tiempo en casa; en este espacio la creatividad permitió promover la salud física y mental, además de las estrategias descritas para afrontar y sobrellevar las distintas emociones causadas por la pandemia.

La dinámica que se llevó dentro de los Chismeazoom, se enfocó principalmente en brindar un espacio de atención y escucha entre pares, permitiendo así que, al compartir experiencias similares se consiguiera una apertura, socialización y afrontamiento a las formas en las que cada uno sobrellevaba el confinamiento. Estas reuniones que se realizaban desde la plataforma de zoom cobraron popularidad entre los estudiantes de la facultad, como se evidenció con la llegada semanal de más y más personas invitadas por el mismo grupo, que poco a poco se fue consolidando como un espacio de la comunidad estudiantil donde la idea era compartir y divertirse. Este espacio duró alrededor de siete meses activo, viéndose interrumpido por las fiestas navideñas sin volver a activarse nuevamente.

En general, los espacios de interacción que se utilizaron tuvieron un incremento de seguidores y su difusión se produjo de manera rápida, debido a que se pensó en que cada una de las actividades subidas a las plataformas fuesen atractivas visualmente y fueran acordes a la población a quien iba dirigido. Las publicaciones subidas, así como las invitaciones diseñadas para las reuniones fueron elaboradas y personalizadas por los integrantes del equipo, quienes previamente participaban en su diseño y lo sometían a la votación del equipo para que, la de mejor contenido psicológico, la más atractiva en cuanto a diseño de formato y colores, pudiera ser la elegida para ser enviada o publicada en los distintos espacios.

De las distintas actividades de intervención desarrolladas, los espacios con mayor alcance en la comunidad estudiantil fueron aquellas encaminadas a abrir un diálogo directo y que involucrara la presencia activa de otra persona con quien se intercambiaron distintas problemáticas y vivencias personales como los en vivos, y el espacio semanal de chismeazoom. Ante el resultado de estas intervenciones, se ha concluido que, los medios virtuales han actuado como paliativos temporales para “restablecer” en alguna medida el contacto con el exterior y no dejar desvanecer el contacto con el semejante, tan importante en los jóvenes, de tal manera que el ser escuchado por un semejante se convierte en un apoyo para transitar de una manera diferente por el duelo de aquello que se ha perdido por la pandemia, y así, poder simbolizar las distintas pérdidas de manera diferente gracias a la continuidad en la relación con el semejante, aunque esta se produzca por la vía de medios virtuales.

Conclusiones

Frente a la inquietud de estar presentes como psicólogos ante los desafíos que la pandemia nos ha dejado en la actualidad y partiendo de la idea de construir un espacio para acercarnos a nuestros jóvenes y brindarles una posibilidad de reestablecer aquello que el confinamiento se había llevado, el acto creativo fue el punto central para que esta idea se pudiera llevar a cabo.

Las estrategias construidas tejiendo la creatividad con el saber de la psicología, permitieron encontrar distintas soluciones a las problemáticas que nuestros jóvenes iban enfrentando. Si bien, las estrategias de intervención creadas se produjeron desde procedimientos informales y azarosos para encontrar una solución, el acto creativo permitió un acercamiento oportuno que minimizó el impacto del confinamiento en los jóvenes, según el propio decir de estos. El efecto liberador de estas intervenciones no solo se produjo en los jóvenes en quienes se pensaba la intervención, sino también para los involucrados en el desarrollo del programa quienes compartían ciertas características con la población atendida como la edad, ocupación, intereses, contexto y, evidentemente, el tránsito por el confinamiento.

El paso a la palabra y la oportunidad de entablar un diálogo que se propiciaba a través de Lives (en vivos) que eran transmitidos por redes sociales y plataformas digitales, permitió a muchos jóvenes y estudiantes de la universidad, tener un punto de encuentro, donde al hablar de situaciones que resonaban como similares entre los jóvenes, produjo un eco liberador, donde muchas de las ideas de catástrofe se fueron disipando, como menciona Morandi (2012): “la palabra, envuelta en angustia, a veces en humor, va despertando al asombro de lo nuevo, de lo inesperado, de lo imprevisible” (p. 45) y con ello se produce un sentido a partir de la angustia compartida, de la privación conjunta, pero también del eco del semejante que bajo la resonancia de una historia conjunta cobraba un sentido diferente. Los participantes pudieron dar voz a aquellas vivencias y duelos que de manera particular atravesaban por la contingencia.

Fue pues, a partir de esta distante interacción simultánea vía los medios virtuales, donde la idea creativa de la construcción de un espacio de

acercamiento con los jóvenes produjo una resignificación de las distintas pérdidas y la vivencia de aislamiento que los jóvenes estaban viviendo, así como una posibilidad de pensar e intervenir por medio de estas nuevas formas de encuentro social entre los jóvenes, lo virtual.

Referencias

- Barria-Asenjo, N. A. (2020). Covid-19 en Latinoamérica: Una exploración desde la perspectiva de Slavoj Žižek. *International Journal of Žižek Studies*, 14(2). <http://zizekstudies.org/index.php/IJZS/article/view/1172>
- Campos Cancino, G. y Palacios Picos, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad*, (27), 167-183. https://creatividadysociedad.com/articulos/27/7.La_creatividad_y_sus_componentes.pdf
- Cerda, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Elisondo, R.M. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, (27), 145-166. Recuperado de: https://creatividadysociedad.com/articulos/27/6.Creatividad_y_educación_llegar_con_una_buena_idea.pdf.
- Freud, S. (1901-1905/2011). Tres ensayos de teoría sexual. En Freud, S. *Obras completas* (T. VII, pp. 109-202). Amorrortu.
- Landau, E. (2002). *El vivir creativo: Teoría y práctica de la creatividad*. Herder.
- Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Morandi, T. (2012). Confluencias: Arte, Psicoanálisis. *Intercambios, papeles de psicoanálisis/Intercanvis, papers de psicoanàlisi*, (28), 43-47. <https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/354036>
- Schneider, L. (2020). Reconfiguración de contornos subjetivos. Una aproximación semiótica en tiempos de pandemia. *Ñeatá*, 1, 60-72. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nea/article/view/4584>
- Velázquez, E. (2005). Imágenes miradas y psicoanálisis. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 1(1), p. 59-63. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/376/inv0101I-mágenes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Capítulo 8

Desarrollo psíquico, cognitivo y creatividad en el aprendizaje del niño

*Jorge Armando Acosta De Lira
Estela Reveles Rodríguez*

“Hay una desesperada necesidad social de la conducta creativa de individuos creativos”. Carl Rogers

Introducción

En el presente capítulo se pretende explicar la importancia del desarrollo psíquico del niño y la correspondencia que establece con la capacidad creativa y el aprendizaje. Por una parte, el desarrollo psíquico infantil, nos lleva a afrontar el intercambio invariable de experiencias tanto objetivas como subjetivas, por otra parte, son las primeras relaciones objetales, aquellas figuras importantes y significativas, las encargadas de generar el clima emocional para las futuras relaciones y vínculos que va a desarrollar y consolidar el niño; en otras palabras, la forma en cómo se instauran los lazos en las primeras relaciones objetales van a determinar el estado mental en la vida adulta, así como el proceso de aprendizaje y creatividad.

De igual importancia, el desarrollo cognitivo y emocional es estimulado dependiendo de la etapa del desarrollo en el cual se encuentre el niño, es decir, resulta fundamental no sobreadaptarlo pues esto obstaculiza los progresos normales esperados a alcanzar. Retornando al tema que nos ocupa, en el desarrollo del psiquismo, los vínculos y la relación del niño con la madre son vitales, porque de esta unión deviene el tipo de relaciones interpersonales proclives a lo largo del trayecto de la vida, que a su vez, influyen y constituyen las bases de la personalidad.

Para entender cómo se constituye el ambiente psicológico de una persona es necesario pensar en las diversas explicaciones que se tienen al respecto desde esta disciplina. Hablar de desarrollo psíquico implica en un primer momento la noción de evolución, de cambio y modificación, posteriormente la identificación de una estructura intangible y topológica, que aunque es amorfa e inobservable, pueden idearse estrategias para identificar lo que hay dentro y fuera de ella (Lewin, citado por Bigge, 2014).

Asimismo, el incremento y modificación de lo que sucede en el mundo psicológico de las personas se da mediante el aprendizaje, proceso independiente que se realiza en función de las experiencias accidentales

o intencionadas que acontecen en la vida común. Cuando dichas experiencias son a propósito, puede identificarse la capacidad creativa de las personas, misma que se exhibe al enfrentar situaciones que exigen de los individuos soluciones distintas tanto a los problemas existentes como a aquellos que recién surgen (De la Torre, 2006). La potencialidad que les permite generar servicios, productos, atenciones y comunicaciones, o el hecho de usar las existentes de una manera diferente para la solución de dificultades y el beneficio colectivo, es lo que se puede entender como creatividad. Expresión que se encuentra en los diversos ámbitos del actuar habitual y es tan propia de las artes como de la ciencia.

Preparar a las nuevas generaciones para dar respuesta a las problemáticas actuales y futuras es ineludible, y es aquí cuando se debe reflexionar acerca de cómo se produce el aprendizaje, pues no existe un común acuerdo acerca de lo que este concepto es. Hay quienes argumentan que es una exhibición de habilidades a través de movimientos corporales y expresiones lingüísticas, para otros no necesariamente tiene que externarse pues lo que la persona va incorporando a su bagaje conformará su espacio vital o ambiente psicológico que es más amplio que el espacio físico o corpóreo (Lewin, citado por Bigge, 2014). Así pues, para comprender, incluso más, sobre el concepto de desarrollo psíquico, la creatividad y el aprendizaje consideramos esencial recurrir a las aportaciones psicoanalíticas de teóricos clásicos como: Sigmund Freud, Melanie Klein y Donald Winnicott. Por último, en relación con el desarrollo cognitivo, resultan importantes las contribuciones de Jean Piaget.

Desarrollo psíquico infantil según la teoría Freudiana

Uno de los primeros autores en interesarse en dar una explicación al desarrollo psíquico fue Freud (1905, citado en Santos, 2021), en su obra *Tres ensayos para una teoría sexual*, donde se interesa por el estudio de la sexualidad infantil, que se convierte en uno de los ejes centrales para comprender el desarrollo mental del niño, así como la articulación con respecto al proceso de aprendizaje y la creatividad, que acontece a lo largo de la vida del individuo. Respecto a la sexualidad del niño,

se da otra visión, ahora se observa que la sexualidad existe desde los inicios de la vida del bebé, y la influencia que adquiere en el individuo cuando llega a la vida adulta. De igual manera, en las contribuciones freudianas se hace hincapié en que la sexualidad del infante aparece a partir de la actividad pulsional, es decir, tiene la función de integrar y formar al niño como un sujeto de deseo. A decir de Bleichmar (1978, citada en Sierra, 2019):

En psicoanálisis la palabra sexual no refiere a lo genital, sino por el contrario, a la búsqueda de placer, esto es, lo sexual es toda búsqueda de placer que no está al servicio de la auto-conservación. Lo genital, en este caso, será una parte de esa sexualidad pero no la única (p. 13).

En otras palabras, la sexualidad infantil es un proceso evolutivo, de desarrollo y estructuración psíquica. Hay una búsqueda incesante de placer que recae en distintas partes del propio cuerpo, esto es, el niño erotiza una parte de sí mismo que va en función de delimitar el Yo. Al inicio la demarcación yoica está en función al rompimiento de la simbiosis, posteriormente, a la estructuración de la personalidad. Por su parte, Santos (2021) menciona que Freud entra en un tema complicado y espinoso, como era la sexualidad del niño. Para explicarlo, se apoya del concepto de pulsión, vale decir, la representación mental entre lo psíquico y lo somático, para cimentar su teoría sobre la sexualidad infantil, importante y decisiva, porque la coloca como matriz y motor del desarrollo psíquico. De esta manera, asigna al placer un valor sin precedentes, lo que lleva a regresar a los orígenes de los sentimientos sexuales de los primeros años en la vida, descifrando así, los complicados orígenes del amor que se manifiestan en la vida adulta.

De esta manera, el desarrollo psíquico de cualquier sujeto se construye a la par de un desarrollo psicosexual, que a su vez, se considera como un proceso largo, que se caracteriza por diferentes etapas, las cuales conforman e imprimen la sexualidad en el niño, reflejándose en la vida sexual cuando sea adulto, en otras palabras, lo que va a definir sus prácticas sexuales, penden del desarrollo y constitución psíquica, pues interviene en la conformación de la personalidad.

-Como se ha dicho anteriormente, durante la infancia, las zonas erógenas más significativas son la boca, el ano y los genitales, porque continua-

mente se transforman en el centro de atención sexual, particularmente, en las primeras etapas del desarrollo. Esto se debe entender como un suceso maduracional, de origen biológico, que desempeña un importante papel en el aprendizaje del infante. En este mismo sentido, se hace énfasis en las etapas del desarrollo psicosexual, como uno, de los muchos aportes sustanciales de la obra freudiana, que a continuación se describen, de manera breve, las principales características de cada etapa.

Para Escalante (2006), la primera etapa del desarrollo psicosexual se denomina oral, abarca desde el nacimiento hasta el primer año de vida del niño y el lugar más importante es la boca, a través de la cavidad bucal el niño chupa o succiona todo objeto a sus labios. En esta primera actividad no existe un reconocimiento de la existencia como separada de los demás, el bebé necesita absoluta y completamente a la madre para ser alimentado y asistido. Es hasta los 6 meses de edad que el bebé comienza a tener noción de existencia separada entre él y su madre. Es importante decir, la separación abrupta con la madre y el remplazo con extraños puede resultar ansiogénico para el bebé, esto puede originar una integración contrariada de los impulsos libidinales, dando como posible resultado niños tiránicos y exigentes. Por lo contrario, si hay una integración acertada de los impulsos libidinales ligados a la etapa oral, los niños pueden ser felices y apacibles.

En otras palabras, si los impulsos básicos del niño no son gratificados durante la confluencia recíproca con los padres en una etapa particular, continuamente sostendrá preocupaciones permanentes por la obtención de placer y eventualidades de etapas pasadas (fijación), a su vez, se afectará y decrecerá su capacidad adaptativa. Además, si las gratificaciones recibidas en etapas posteriores no son suficientes o son fallidas, el niño retrocederá hasta patrones anteriores de conducta, formándose lo que se conoce como regresión (Escalante, 2006).

La segunda etapa del desarrollo psicosexual se designa anal, esta ocurre entre el primer año y medio hasta los tres años de edad del niño. La zona erógena es el ano, las principales características corresponden a las indicaciones, de los adultos hacia el niño, a que modifique sus modales, de igual manera, por medio del control de esfínteres, se forja, ya sea, el autocontrol, el dominio, o bien, la sumisión ante la autoridad.

De la misma manera, prohibirle al niño el deseo de jugar con sus heces, sirve para establecer rechazo por las cosas o experiencias repugnantes o sucias, lo que suele originar obstinación por tener el control de todo, por hacer las cosas a su manera. Depende dónde esté puesta la gratificación, ya sea en el autocontrol, no exacerbado, lo que permite mayor funcionalidad en la vida adulta, o su polaridad, lo gratificante puesto en el prominente, pasivo e impetuoso control hacia los demás, en otras palabras, la gratificación sería la agresión (Escalante, 2006).

La tercera etapa lleva por nombre fálico, se origina entre los 3 y 6 años de vida del niño, su centro de atención son los genitales, lo central es el Complejo de Edipo y sus formas de resolverlo. Por un lado, el varón, en un inicio, adopta a la madre como su objeto de amor, comportándose con ella de manera seductora, al tiempo que reconoce al padre como rival, por el amor de la madre. La lucha con el padre es ambivalente, siente que lo necesita y lo ama, pero le atemorizan los deseos destructivos y los celos que siente hacia él. Aún en la resolución edípica infantil, los sentimientos edípicos siguen existiendo en el inconsciente y amenazan con salir a la superficie durante la pubertad; la etapa fálica impacta específicamente en dos áreas que son centrales en la vida adulta, el amor y la competencia (Escalante, 2006).

Mientras tanto, la etapa de latencia se presenta entre los 6 y 11 años, aquí se presenta una relativa tranquilidad o tipo de adormecimiento de los impulsos libidinales, debido a que la libido se encuentra sublimada y canalizada hacia actividades que no son de tipo sexual, por el contrario, están dirigidas a prácticas intelectuales, deportivas, de juego, apoyándose de actos creativos. Por ello, esta fase se caracteriza por ser más estable, realista, organizada y sublimada, favoreciendo así a un mayor y óptimo crecimiento en la estructuración del yo. Para finalizar, la última etapa del desarrollo psicosexual es la genital, esta inicia en la adolescencia, dando fin a la calma de la fase anterior. La etapa fálica representa una turbulencia por los inevitables y dramáticos cambios fisiológicos, a su vez, en su búsqueda de liberación, los jóvenes acaban por construir estereotipos de sí mismos, de sus ideas y de sus valores, es común verlos organizarse o unirse en ideologías de tribus urbanas, religiosas o políticas, que le permitan construir su identidad (Escalante 2006).

Desarrollo psíquico del niño según la teoría de Melanie Klein

A diferencia de los postulados freudianos, las contribuciones kleinianas sobre el desarrollo psíquico infantil proponen un abordaje nuevo. El interés de su obra se acentúa en el estudio de las relaciones objetales, los instintos y las fantasías inconscientes, términos que explicita en dos posiciones por las que transita el niño y son las encargadas de integrar la psique y vida emocional del infante. Cabe señalar también que, la obra de Klein, describe el desarrollo humano desde sus más tempranos orígenes para esclarecer el universo emocional de los niños pequeños, es por medio de la observación directa hacia bebés y sus madres que logra una comprensión clara y profunda del mundo interno infantil (Castillero-Mimeza, s. f.).

De este modo, la concepción de posición hace alusión a lo dinámico y menos temporal, implicando todo el desarrollo psíquico del niño. Además, el concepto de posición es vivenciado en cualquier momento, es decir, una persona puede regresionar a una de estas. La teoría de las posiciones se divide en dos, la primera se denomina esquizo-paranoide, la segunda es designada como depresiva, cada una de estas contiene características particulares, como a continuación se explican de manera breve:

Posición esquizo-paranoide

Inicia desde el nacimiento del bebé, existe un yo desorganizado, la ansiedad predominante es la paranoide porque el estado del yo y de los objetos significativos están marcados por la escisión (dualidad pulsional en la percepción de estímulos como bueno/malo). Lo específico de esta posición está bajo el dominio de temores por influencia del instinto de muerte, esto quiere decir, la ansiedad primitiva genera que el niño tenga dificultades para procesar los afectos más dañinos, como son el odio y la agresión, provocados por la realidad externa. Dicho proceso es natural pero, cuándo los estímulos externos son displacenteros, el niño siente amenaza y se defiende mediante la patologización de la escisión, dividiendo los afectos de las personas y los propios en buenos o malos (Monroy-Solís, 2006). A través de la escisión, el niño va organizando

sus sensaciones y emociones, sentando las bases de mecanismos defensivos primitivos, a su vez que su desarrollo psíquico se forma de manera atemporada durante el transcurso de toda su vida.

Posición depresiva

Esta posición se caracteriza por la culpa depresiva, detallando a manera más amplia, con el transcurrir del tiempo, los procesos primitivos van cohesionando el yo del niño, aparecen entonces los sentimientos ambivalentes hacia sí mismo y hacia los demás significativos, disminuyendo así la escisión y mecanismos defensivos primitivos, dando paso a las defensas más elaboradas, como la represión, asimismo, se apertura la necesidad de reparar los daños dirigidos hacia las personas afectivamente importantes. De esta manera, aumenta la función de introyección, que en palabras de Segal, (1965, citada en Sierra-Lodeiro, 2019), “aumenta su necesidad de poseer este objeto, de guardarlo dentro de sí y si es posible de protegerlo de su propia destructividad” (p. 73). Esta afirmación, invita a pensar al desarrollo psíquico como un proceso, a través del cual, los seres humanos consiguen modular sus ansiedades y temores primitivos mediante la introyección de objetos buenos, reales y amorosos, indispensables para el adecuado funcionamiento y estabilidad psíquica del individuo, acrecentando sus procesos creativos.

Desarrollo psíquico en la teoría de Winnicott

En contraste a los autores previos, la postura de Winnicott sobre la construcción de la psique del niño se fundamenta sobre un ambiente facilitador y una madre suficientemente buena, aquella capaz de realizar un holding apropiado para establecer la integración del yo, la psique en el cuerpo (significación como sujeto) y la formación de relaciones objetales, que apertura el crecimiento emocional, apuntando a la independencia psíquica. En consecuencia, la estructuración psíquica está estrechamente relacionada con el ambiente porque inhibe o potencializa el desarrollo del individuo.

En relación con la idea que antecede, otros factores que optimizan el desarrollo psíquico del niño son los objetos y espacios transicionales,

lo cual se conoce como fenómeno transicional. En razón de los objetos transicionales, son definidos como todos aquellos objetos acogedores, sirva de ejemplo, un osito de peluche, una cobijita, sea por la textura suave y confortante, que causa sensaciones placenteras en el niño. Respecto al espacio transicional, es una zona intermedia donde sucede la ilusión y el crecimiento mediante un intercambio continuo, de vivencia entre la realidad interna y el mundo externo. En otras palabras, el espacio transicional permite al niño la posibilidad de, ilusionar, soñar, imaginar, fantasear, jugar, aprender, en sí, factores cruciales para comprender y elaborar los conflictos del mundo externo que impactan en su mundo interno, además, favorece su capacidad creativa y por tanto de aprendizaje (Monroy-Solís, 2006).

De igual modo, en la teoría psicoanalítica, se articula el desarrollo psíquico del niño con los procesos creativos y el aprendizaje. Es así como, para la teoría psicoanalítica, el proceso creativo representa una de las potencialidades en el ser humano más elevadas y complejas, en las cuales involucra destrezas del pensamiento que ayudan a integrar los procesos cognitivos menores hasta los superiores para la creación de una idea o pensamiento innovadores (Esquivias, 2004). En la tabla, se intenta destacar la coyuntura entre desarrollo psíquico y los procesos creativos y el aprendizaje, acorde a los autores previamente desarrollados:

Tabla 1
Desarrollo psíquico y su relación con la creatividad y el aprendizaje

	Desarrollo psíquico	Proceso creativo	Aprendizaje
Sigmund Freud	Teoría del desarrollo psicosexual Sexualidad infantil. Impulso sexual. Posicionamiento libidinal. Fase: Oral Anal Fálica Genital	Aparato psíquico. La madre fungiendo como creadora. Proceso primario como creador de representaciones. Proceso secundario inhibe la descarga para que aparezca la creatividad. La creatividad se origina en un conflicto inconsciente. La energía creativa se deriva de la sexualidad infantil sublimada. La expresión creativa es resultado de la reducción de la tensión.	Prepara al sujeto para renunciar a los deseos infantiles. Adaptación a la realidad. Enseña a intercambiar un deseo ilusorio por uno real. Enseña a soportar frustraciones necesarias para la vida. Posibilita una imagen de universo coherente y preciso. Herramienta fundamental para desarrollar la ciencia. Proporciona explicaciones a comportamientos del educando y educador. Recuerdos tempranos permanecen intactos que interfieren en el desarrollo. El deseo de saber se origina con la curiosidad sexual y se desarrolla en medio del complejo de Edipo.

	Desarrollo psíquico	Proceso creativo	Aprendizaje
Melanie Klein	Desarrollo temprano del niño. Relaciones de objeto primarias. Teoría de las posiciones: Esquizoparanoide Depresiva Duelo Agresión Angustia Pecho bueno-malo Técnica del juego	La capacidad creadora de símbolos está ligada a la elaboración del duelo durante las primeras fases del desarrollo temprano. Elaboración simbólica primaria. Formación de símbolos para la creatividad y el arte. Capacidad simbólica que le permite adaptarse a su entorno, esto le permite desarrollar la creatividad. Uso del juego para la expresión de angustias y fantasías El exceso de angustia paraliza al niño emocionalmente y mentalmente, los estímulos se vuelven amenazantes.	La pulsión epistémica en términos del deseo del infante por conocer y penetrar al interior del cuerpo de la madre. El juego de deseos que se establecen entre la madre y el niño se transfiere al campo pedagógico. El complejo de Edipo posee vital importancia en el acceso a los espacios educativos-aprendizaje.
Donald Winnicott	Desarrollo emocional primitivo. Madre suficientemente buena. Holding y handling. Objeto transicional. Espacio transicional. Ambiente facilitador.	Creatividad es inherente a todo ser humano. Capacidad del niño para imaginar y construir. El juego y la ilusión contribuyen al desarrollo de la imaginación. Juego como acción en el tiempo y el espacio Construcción de un objeto único	Ambiente suficientemente bueno. Capacidad para trabajar/jugar. Creación de un espacio para distinguir el afuera del adentro. Uso de objetos. Capacidad para estar solo o en presencia de alguien más. Capacidad para relacionarse con otros como nutrientes emocionales.

Fuente: creación propia, con información de: Sierra-Varón (2016), Castillero (s. f.) y Monroy-Solis (2006).

Desarrollo cognitivo, creativo y de aprendizaje, una revisión de la teoría piagetiana

Se han realizado numerosos intentos desde las diferentes disciplinas científicas, entre ellas la psicología, por responder a preguntas relacionadas con cómo se constituye el desarrollo psíquico, cómo aprenden las personas, qué ocurre en la mente cuando se generan ideas que solucionan problemas. Suelen asociarse de manera frecuente los constructos desarrollo cognitivo y aprendizaje, pero notablemente con menor frecuencia, se introduce el concepto de creatividad que ayuda a formular la idea de lo que sucede cuando se solucionan problemas avispadamente. De esa forma es que se intentan realizar algunos análisis y proposiciones acerca de la relación que se establece en el trayecto del desarrollo evolutivo (desde la teoría psicogenética), pretendiendo responder al cuestionamiento ¿cuál es la relación que se da entre desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en la niñez?

Para tal efecto, se retoma la perspectiva piagetiana en su componente secuencial, que explica el desarrollo a través de una serie de etapas o estadios evolutivos entre los que destacan el sensoriomotriz (cero a dos años) caracterizado por presentar esquemas organizados de comportamiento empleados para constituir e interaccionar ante objetos y experiencias; preoperacional (dos a siete años) que se identifica por el desarrollo de símbolos mentales (como imágenes o signos verbales) que cada individuo usa para idear elementos de sus experiencias (Rodrigo, M., 2014); operaciones concretas (siete a once años), en la que los niños son capaces de realizar operaciones mentales con los conocimientos segmentados que en dicho periodo poseen, esta herramienta les permite solucionar problemas lógicos (Martí, E., 2014); y operaciones formales (once años en adelante), representada por actividades mentales que ejecuta una persona sobre sus objetos de pensamiento para llegar a una conclusión lógica. El enfoque del presente capítulo abarca las etapas preoperacional y la de operaciones concretas, que de acuerdo con Papalia et al. (2012), Kail y Cavanaugh (2013) constituye la etapa de la niñez temprana y media de una persona.

La etapa preoperacional de acuerdo con Piaget, (citado en Papalia et al., 2012), se caracteriza por la generalización del pensamiento simbólico

y el ausente uso de la lógica. Sin embargo, advierten que hay avances importantes que se dan en el desarrollo cognoscitivo: pensar en las cosas aun en ausencia de ellas, comprensión de las identidades, de las causas y los efectos, capacidad para clasificar, comprensión del concepto de número, desarrollo de la empatía y consciencia de la actividad mental y su funcionamiento. Estas capacidades a nivel cognitivo, permiten al niño aplicar la creatividad al emprender soluciones a problemáticas que son nuevas para ellos, situación que les coloca en una posición de crecimiento intelectual, en la que se conjugan los elementos analizados: desarrollo psíquico, creatividad y aprendizaje. En la intención de sintetizar dichos avances se presenta la tabla 2.

Del mismo modo, existen limitantes propias del periodo evolutivo en el que se encuentran: centración, irreversibilidad, concentración en resultados, transductividad, egocentrismo, animismo e incapacidad para distinguir apariencia de realidad; sin embargo, estas limitaciones también permiten poner en juego la creatividad (Rodrigo, 2014).

En el transcurso de los siete a los once años (operaciones concretas) existen avances en el desarrollo, que se refuerzan a partir de las experiencias ocurridas y que a su vez producen nuevos usos de la creatividad y en consecuencia, mayores aprendizajes. La mente del niño de las operaciones concretas, posee unas características que no son exclusivas de la etapa, pero que puede decirse cuentan con un mayor grado de perfeccionamiento: causa y efecto, categorización, seriación e inferencia transitiva, conservación y número.

Respecto a la conciencia de causa y efecto, se reconocen propiedades físicas de los objetos y cómo estas pueden modificar los efectos en los resultados: peso, longitud, temperatura, velocidad, etc., sin embargo, aún resulta complicado considerar todos los factores a la vez. La creatividad que se pone en juego es aquella que permite experimentar con los elementos para provocar las respuestas que se buscan, por ejemplo al intentar construir una rampa para saltar en bicicleta, se modifica la altura y la velocidad para lograr un salto más elevado.

Categorización, permite advertir al niño que un subtipo contiene menos elementos que el tipo al que pertenece. Creativamente le da la posibilidad de realizar clasificaciones de acuerdo con dos o más características

y aprenden la utilidad de esta capacidad, por ejemplo: las motocicletas pueden clasificarse según su uso: trabajo, paseo, para hacer deportes, etc., así mismo se pueden tipificar de acuerdo con la potencia del motor. Estos aprendizajes le podrán apoyar a tomar decisiones creativas tanto en un videojuego como a clasificar su colección de tarjetas.

Seriación e inferencia transitiva, es la capacidad que posibilita ordenar elementos de una realidad de acuerdo con sus propiedades y de manera creativa aplicarlo a otros de manera homóloga. Retomando el ejemplo anterior de las motocicletas, el niño de las operaciones concretas, puede trasladar sus conocimientos a otros vehículos de motor como un coche o una camioneta.

Tabla 2

Interacción entre desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en la niñez temprana

Característica del desarrollo cognitivo	Creatividad	Aprendizaje que se promueve	Ejemplo
Abstracción	Da la posibilidad de imaginar escenarios.	Al resolver favorablemente una situación que previamente se imaginó, posibilita la adquisición de conocimientos.	Al ver triste a su cachorro, propone hacer videollamada con sus hermanos perritos que se encuentran en otra ciudad.
Conocimiento de identidades	Eventualmente realizar modificaciones a elementos y estos mantienen su esencia.	Modificar la apariencia o el uso de elementos, no les quita sus propiedades originales.	Una caja puede usarse como casa de muñecas, pero sabe que sigue siendo una caja.
Identificación de causas y efectos	Permite crear secuencias de hechos, reales o ficticios.	Advierte que a un evento le corresponde un precedente y una consecuencia.	Contar o crear cuentos.
Clasificación	Categorizar elementos para simplificar la percepción, atención y memorización.	El tener clasificados los objetos, permite un mejor orden de las cosas.	Ordenar los materiales del salón de acuerdo con sus características: color, forma, tamaño.

Característica del desarrollo cognitivo	Creatividad	Aprendizaje que se promueve	Ejemplo
Concepto de número	Uso de los números para resolver problemas de conteo.	Identifica que los números representan cantidades y que se pueden emplear en distintas situaciones.	Repartir a sus compañeros de juego igual número de muñecos.
Empatía	Al identificar las emociones de terceros, se puede actuar creativamente en consecuencia.	Las personas experimentan sentimientos y emociones ante diferentes acontecimientos.	Intentar reanimar a un compañero a través de un dibujo elaborado por sí mismo.
Conciencia de la actividad mental	Propiciar situaciones en las que las demás personas puedan pensar.	Las personas saben cosas o pueden pensar en ellas.	Pedir a los padres que recuerden el título y la trama de una película para elaborar un disfraz

Fuente: Elaboración propia, con información de Papalia, Feldman y Martorell (2012, p. 227).

Número. Las nuevas elaboraciones que puede realizar en este orden, son principalmente las operaciones mentales que permiten la solución de problemas simples. En tal sentido, de manera creativa se resuelven problemas en los que se impliquen las propiedades aditivas, sustractivas, multiplicativas y divisivas, todo en función de cantidades que sea de su interés mantener, disminuir o adquirir, por ejemplo calcular el dinero que debe reunir por vía del ahorro y trabajo para comprar un artículo.

Del mismo modo, existen características que emergen en esta etapa: el pensamiento espacial, razonamiento inductivo-deductivo y conservación de la materia; facultades del pensamiento que facilitan una interacción abstracta con el mundo, dado que tienen un carácter simbólico. La forma en que se relacionan con la creatividad y aprendizaje se esboza como sigue.

Pensamiento espacial. El uso de modelos a escala, como mapas, croquis, globo terráqueo y distintos tipos de cartografía dan al niño la oportunidad de pensar no solo en el tiempo, sino en el espacio, con lo

que de forma creativa pueden realizar planeación y explicación de acciones que impliquen lugares distintos a los que ocupa físicamente en el momento. El aprendizaje que se consolida es que a los acontecimientos les corresponde una ubicación espacial determinada.

Razonamiento inductivo-deductivo. Esta capacidad otorga a los niños una herramienta del pensamiento que constituye un fuerte mecanismo de aprendizaje, pues a través del razonamiento inductivo de forma creativa pueden poner a prueba razonamientos que les lleven a la generalización de conocimientos; posteriormente, este tipo de pensamiento le ayuda a considerar constructos más abarcativos, deducciones, que incluyen conocimientos particulares sobre los que se puede lograr una mejor comprensión.

Conservación de la materia. Advertir que aunque cambie la forma de un compuesto por el recipiente que lo contiene la cantidad continúa siendo la misma, es un avance en el pensamiento que se da durante la niñez media. La creatividad que se pone en juego tiene que ver con actividades de comparaciones volumétricas que inciden en el aprendizaje de que la materia conserva sus propiedades de longitud, peso, área, volumen, independientemente de la apariencia que se les dé.

Las aportaciones Piagetanas, ayudan a sistematizar extraordinariamente las características del desarrollo cognitivo, por lo que constituyen un referente del que no se puede prescindir (Vila, 2014) en el análisis de lo que ocurre en el desenvolvimiento del niño. Intentando establecer teóricamente la relación que guarda con los conceptos de creatividad y aprendizaje es que se ha dibujado este análisis a manera de propuesta acerca de cómo las características del pensamiento en la niñez posibilitan el uso de cierto tipo de creatividad, que se perfecciona a partir de las experiencias que producen aprendizajes.

Señala Rodríguez (2007) respecto a las características cognoscitivas que inciden en la creatividad, que son cinco de ellas las estrechamente relacionadas: fineza de percepción, capacidad intuitiva, imaginación, capacidad crítica y curiosidad intelectual. Es así que en los niños preoperacionales y de las operaciones concretas son creativos en su medida, pues algunas de estas cualidades las han desarrollado desde su nacimiento –y quizá desde antes– y otras las han ido conquistando con sus experiencias cotidianas.

Conclusión

Para finalizar, importa destacar que coexiste un nexo entre psicoanálisis y el aprendizaje, que trasciende las desavenencias teóricas y metodológicas. La articulación en estas dos disciplinas se da por el interés que mostró Freud por los niños y adolescentes, permitiéndole reflexionar sobre el efecto del aprendizaje, en la evolución, desarrollo y estructuración de la psique humana y su trascendencia en el proceso cognitivo y creativo. Por otra parte, desde diversas áreas del saber, incluida la pedagogía, se han proyectado la necesidad de aceptar que la enseñanza, en la actualidad, atraviesa un estado crítico. A partir de estos problemas, toda meditación sobre la educación se vuelve oportuna e indispensable.

Se ha expuesto en forma general la manera en que los niños van desenredando la maraña que resulta ser el conocimiento del mundo y aunque para un adulto pudiera parecer sencillo, hay que partir del hecho que los más pequeños no cuentan con las habilidades cognitivas y desarrollo psíquico que posee una persona mayor, sino que estas se van conquistando conforme se experimenta con los objetos de conocimiento y se da una conexión entre los nuevos saberes con los existentes. En este proceso, un concepto que pocas veces se ha asociado al desarrollo psíquico, cognitivo y aprendizaje, es el de creatividad, que provee de la fluidez, flexibilidad, originalidad y viabilidad que se requieren para poner a prueba de forma intencionada (o en ocasiones accidental), los esquemas mentales que se poseen para lograr un mejor entendimiento del contexto que circunda a las personas.

Referencias

- Acuña-Berumen, E. A. (2018). La infancia desde la perspectiva del psicoanálisis: Un breve recorrido por la obra clásica de Freud, Lacan; Klein y los vínculos objetales. *Tiempo psicoanalítico, Río de Janeiro*, 50(1), 325-353.
- Bigge, M. (2014). *Teorías del aprendizaje para maestros*. Trillas.
- Castillero-Mimenza. O. (Anfitión). (s. f.). La teoría psicoanalítica de Melanie Klein. Esta referente del psicoanálisis creó una teoría que pretendía explicar la mente infantil [Podcast]. Spotify. <https://psicologiaymente.com/clínica/teoria-psicoanalitica-melanie-klein>
- De la Torre, S. y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Algibe.
- Escalante, G. (2006). Introducción general al desarrollo II. Centro de investigaciones psicológicas. ULA. 24 de marzo 2006. Saber ULA Repositorio Institucional – Universidad de lo Andes Venezuela. <https://xdoc.mx/preview/introdeccion-general-al-desarrollo-6090c91e22911>
- Esquivias-Serrano, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). ISSN1067-6079 <https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Kail, R. y Cavanaugh, J. (2015). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital* (6 ed.). Cengage Learning.
- Martí, E. (2014). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (2 ed.). Alianza.
- Monroy-Solís, M. R. (2006). Arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vínculo de la movilidad interior: duelo y simbolización artística. Reencuentro, núm 46, agosto, 2006, p.o. Universidad Metropolitana Unidad Xochimilco. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004611>
- Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12 ed.). Mc Graw Hill Education.
- Rodrigo, M. (2014). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (2 ed.). Alianza.

- Rodríguez, M. (2007). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo* (3 ed.). Trillas.
- Santos, A. (2021). Tres ensayos para una teoría sexual [Freud, S., 1905]. *Aperturas Psicoanalíticas* (66), Artículo e12. <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001146>
- Sierra-Lodeiro, M. (20019). Estructuración psíquica en psicoanálisis: hitos relevantes desde Freud hasta la teoría relacional [en línea]. Trabajo final de grado. Montevideo: Udelar. FP, 2019 <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22833>
- Sierra-Varón, C. A. (2016). Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento. *Revista Poiésis*, 79-90. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2095>
- Vila, I. (2014). 4. Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (2 ed.). Alianza.

Capítulo 9

Los actos creativos en la edad adulta mayor

Roberto Vargas Arreola

<https://doi.org/10.61728/AE20248109>

Introducción

Los actos creativos en cualquier etapa de la vida implican procesos de cambio y transformación. El narcisismo creador está circunscrito en los rituales simbólicos que permiten el tránsito a nuevas edades, nuevos retos y desafíos. Los fenómenos de transición a la edad adulta mayor han sido poco descritos, a veces solo inferidos en la clínica actual y cuyas experiencias desencadenantes suelen asociarse a la jubilación, a la enfermedad física o a la emancipación de los hijos. Es curioso, sin embargo, que estos eventos que aluden a la interrupción de la actividad profesional, a la pérdida de la salud o al desprendimiento de los descendientes sean los factores detonantes más comunes para abrir camino a este último periodo de transición. ¿Qué acto creativo puede ser vitalizante y transformador para el narcisismo si estos actos sugieren duelos que confrontan con la soledad, la angustia de separación y la pérdida?

En nuestra sociedad actual, el trabajo y la productividad son altamente valorados frente a las exigencias de una realidad competitiva y cambiante. Por lo general, realizar una actividad laboral compromete aspectos importantes del narcisismo en términos de la necesidad de reconocimiento social, de éxito y validación afectiva. Al mismo tiempo, puede ser el escenario “idóneo” para negar los sentimientos depresivos, las angustias de vacío e intrusión, así como los estados frustrantes y en ocasiones traumáticos que, a fin de cuentas, se procesan o metabolizan con dificultad en las experiencias emocionales habituales.

Además, cuando en la edad adulta media el paciente se enfrenta a la jubilación, la realidad social no ofrece formalmente ritos de paso que conduzcan a la asignación de un nuevo rol en la comunidad. Por este motivo, la pérdida de la actividad laboral por lo general es precipitante de un deterioro importante en la salud que en ocasiones desemboca en la depresión y la muerte. Desde el punto de vista de la realidad interpersonal, el panorama tampoco es favorable ya que, lo que implicaría ser una

etapa final de integración, conlleva a que las experiencias emocionales disociadas y negadas a través de la actividad del trabajo, confronten al paciente a angustias de pérdida y desintegración.

Esquivel (2009) relaciona que el estado de salud deteriorado es uno de los factores de mayor importancia para que un adulto mayor decida jubilarse. Por tal motivo, el duelo por la capacidad de ser productivo socialmente, el duelo por la salud y en ocasiones por la imagen corporal suelen conllevar a estados depresivos crónicos asociados a duelos no elaborados, a la pérdida de autonomía y a la sensación de soledad, en los cuales el adulto mayor se priva o se limita de experiencias transformadoras.

En consecución, el desprendimiento de los hijos también puede ser un precursor para la etapa de transición a la adultez mayor que confluye con angustias de pérdida y desunión. Esquivel (2009, p. 204) señala que los adultos mayores generalmente se niegan a expresar a sus familiares (especialmente a los hijos) los deseos que tienen de convivir con ellos debido a que no desean interferir en sus ocupaciones diarias, argumentando que la independencia de los hijos es una situación esperada. En cualquier caso, los signos que indican un proceso de transición a la edad adulta mayor suelen ser fuente de angustia y amenaza a la integración del *self*; confrontan con la soledad y con angustias y ansiedades temidas. ¿Qué acto creativo, entonces, puede circunscribirse en este espacio transicional de la vida?

A lo largo del capítulo se abordarán los estados afectivos más sobresalientes de la adultez mayor y los actos creativos que pueden devenir de estos estados. Sin duda, debemos estar abiertos a la creación y a la transformación y el espacio clínico puede ser un escenario idóneo para favorecer la palabra, el vínculo, la historización y la expresión emocional. Desde ese lugar, se propone pensar la creación desde tres lugares: las creaciones evacuativas, muestras sintomáticas del dolor no representado; las creaciones simbólicas, las cuales reflejan los motores del deseo inconsciente en los síntomas y las creaciones entrañables donde la vida y la muerte se cruzan y aparece el amor, la nostalgia, la reconciliación, la profundidad y el ser genuino.

La soledad

El adulto mayor se enfrenta inevitablemente a la soledad. La última etapa de la vida confronta con la finitud y los límites, lo cual constituye un momento preparatorio para la muerte. Morir es un acto en soledad que puede ser semejante al acto de nacer, solo que en el nacimiento se sabe que los padres esperan al nuevo ser alrededor de una realidad social y cultural que lo antecede ¿Qué se espera al morir? Es cierto que, quizá, en los últimos momentos se pueda estar en compañía (que no implica necesariamente sentirse acompañado), o bien, esté presente el estado afectivo de no sentirse solo a través de la interiorización de un objeto bueno. No obstante, finalmente, implica un acto de caminar solo hacia lo generalmente temido y desconocido.

Para Quinodoz (1991), la soledad tiene dos rostros: puede ser una mortal consejera o una amiga infinitamente preciosa, base de la confianza y la comunicación consigo mismo y con el prójimo. Refiere que, en el campo del psicoanálisis, la elaboración de la angustia de separación permite que la soledad, antes percibida de forma hostil y desesperante, se domestique y se aprende a hacerle frente, utilizándola al servicio de la vida.

La angustia de separación, en ese sentido, corresponde al sentimiento doloroso de miedo que un individuo experimenta cuando una relación afectiva importante se encuentra amenazada con la interrupción. Esta interrupción puede corresponder a la pérdida del lazo afectivo (pérdida del amor) o a la pérdida real de una persona significativa, la pérdida de la actividad laboral, la productividad, la salud, la imagen corporal y las relaciones sociales.

Es cierto, sin embargo, que no necesariamente la edad adulta mayor es una etapa de pérdidas. Como cualquier momento del ciclo vital, implica puntos críticos que pueden ser motivación para el cambio. No obstante, existe una diferencia importante con los demás pasajes simbólicos del ciclo vital ya que estos suelen ser acompañados y validados por la sociedad: Los padres y educadores transitan junto con el púber en su paso a la adolescencia, se espera que los cambios físicos adquieran un correlato emocional, mental y social y culminen con la definición de la identidad

sexual a través de una elección de pareja estable. El mismo proceso se espera que ocurra con la identidad vocacional y profesional, lo cual se expresa en la culminación de tránsitos y etapas como la graduación, la actividad laboral, la independencia, el matrimonio, la maternidad o la paternidad.

El panorama es diferente en el tránsito a la adultez mayor ya que generalmente el grupo familiar atraviesa por la etapa de desprendimiento de los hijos que coincide con el nido vacío de los padres y conlleva al reencuentro con la pareja o al reencuentro con uno mismo. La soledad de la pareja que se reencuentra o la soledad del adulto mayor frente a sí mismo, reeditan generalmente angustias de separación y pérdida, sin que haya un pasaje formal que simbolice y represente social o culturalmente estas ansiedades, y conlleve a un espacio transformador.

Uno de los objetivos de la psicoterapia, de acuerdo con Quinodoz (1991), es que el paciente descubra o redescubra en sí mismo los sentimientos que la angustia de separación o de pérdida le impidieron adquirir o le hicieron perder: sentimientos de autonomía y de libertad psíquica, fuerza y continuidad interiores, confianza en sí y en el prójimo, capacidad de amar y de ser amado, los cuales puedan resumirse en “la capacidad de estar solo en presencia de alguien”.

En relación con este punto, Winnicott (en Quinodoz, 1991) propone que existen dos formas de estar solo en el curso del desarrollo: una forma primitiva, en un estadio de inmadurez, y una forma más elaborada: Estar solo en presencia de alguien es un hecho que puede sobrevenir en una etapa muy primitiva, en el momento en que la inmadurez del self es compensada de manera natural por el sostén ofrecido por la madre. Después viene la época en la que el individuo interioriza a esta madre sostenedora, y así se vuelve capaz de estar solo sin recurrir en todo momento a la madre o al símbolo materno.

Quinodoz (1991) propone que la capacidad de vivir la soledad, en relación consigo mismo y con los otros, surge cuando se interioriza la presencia del objeto ausente. Este proceso se constituye a través de la elaboración de las experiencias repetidas de separaciones seguidas de reencuentros. Plantea, en ese sentido, que las experiencias positivas de objetos internos y externos son las únicas que pueden contrabalancear

las creencias internas asociadas a las angustias de separación y pérdida. Es importante, entonces, interrogarse qué objetos buenos o experiencias positivas reencuentra el adulto mayor para contrarrestar sus angustias primarias.

El adulto mayor parece reencontrarse con la suma de sus experiencias afectivas, con momentos de transición donde íntimamente ha vivido, muerto y renacido. Se reencuentra con los vínculos que ha establecido, con las personas significativas y los momentos compartidos, se reencuentra con sus éxitos y fracasos, con los ideales no alcanzados y las situaciones de conflicto no resueltas. Pero, desde esta perspectiva, también se reencuentra con su soledad y siguiendo la línea de Kohut, con su self en su continuidad o discontinuidad existencial, con sus self objects empáticos o no empáticos, con su tendencia a la cohesión, la capacidad transformadora y vitalizante, o su tendencia a la desorganización y desintegración.

Estas experiencias, aunadas a los vínculos actuales y a la experiencia del trabajo terapéutico corresponden a reencuentros que pueden posibilitar la interiorización de los objetos perdidos. La vida de cualquier ser humano implica procesos de duelo, los cuales a menudo desembocan en estados de melancolía donde es idiosincrático la rebaja de la autoestima a través reproches y devaluaciones intensas ¿Cómo se promueve en la psicoterapia con el adulto mayor la elaboración de sus pérdidas? ¿Cómo puede favorecerse un espacio de reencuentro con su soledad que le permita acompañarse, o desde la paradoja de Winnicott, “la capacidad de estar solo en presencia de alguien”? ¿Qué ocurre cuando no hay objetos buenos o experiencias positivas interiorizados? ¿Cuál es el camino para tal interiorización?

Si en las etapas evolutivas se observan actos creativos que facilitan el tránsito a un estadio más profundo y complejo, donde el self se vitaliza y transforma ¿podría proponerse que el proceso de interiorizar objetos buenos y experiencias positivas puedan facilitar un rito de paso hacia la integración y la trascendencia?

Las creaciones evacuativas

Los ritos de paso a la adultez mayor que implica creaciones evacuativas están asociados a los derivados del sentimiento de desesperación. Desde la perspectiva de Quinodoz (1991) tiene relación con el sentimiento mortal de soledad y en Bion (1980) implicaría un proceso de descarga en el cual los elementos beta no son transformados en elementos alfa ante la inoperancia y perturbación de esta función, dando como resultado que sean evacuados a través del pasaje al acto y la identificación proyectiva.

En la adultez mayor, suelen ser frecuentes algunos ejemplos: los pasajes al acto se observan en trastornos alimenticios y del sueño, descuidos en la salud física y mental, aislamiento crónico, desinterés por la vida y los vínculos sociales, afecciones psicósomáticas, estados depresivos o melancólicos, accidentes físicos o bien, actos o intentos suicidas. Estos pasajes devienen de eventos precipitantes como la detección de alguna enfermedad discapacitante, la muerte del cónyuge, la jubilación, el desprendimiento de los hijos y cualquier suceso que vulnere la cohesión e integración del self. Cabe, sin embargo, hacer una aclaración: el pasaje al acto puede conllevar a una elaboración si hay un correlato mental, social o cultural que le otorgue un significado al acto. En el caso de la psicoterapia, el terapeuta señala y significa esa creación evacuativa en búsqueda de construir gradualmente el aparato para pensar (Bion, 1980) que permita la metabolización y digestión de los elementos, generalmente depresivos, que no están siendo procesados.

La identificación proyectiva, por su parte, también adquiere un correlato mentalizante en la psicoterapia ya que el terapeuta debe reconocer sus experiencias emocionales para ponerlos al servicio de la relación terapéutica. En ese sentido, los adultos mayores generalmente transmiten de forma inconsciente sus sentimientos depresivos, lo cual despierta reacciones de rechazo y abandono. Lo importante es que el psicoterapeuta posea esa función-alfa capaz de metabolizar estos elementos primitivos, no procesados, para devolvérselos con palabras significantes que permitan espacios de transformación. A pesar de que sus correlatos no conllevan generalmente símbolo o metáfora, los pasajes al acto se consideran ritos de paso ya que, potencialmente, pueden llevar a significar un tránsito simbolizante a la edad adulta mayor.

Las creaciones simbólicas

La creación simbólica también corresponde a un acto de cambio y transformación, lo cual puede observarse en las creaciones artísticas o en la actividad científica, social o cultural donde el adulto mayor pueda desenvolverse. Sin embargo, suele haber pocos espacios de participación social y cultural dirigidos a este sector, tiende a ser más frecuente que se construyan grupos sociales donde se establecen y mantienen vínculos que disminuyen los estados de soledad e inadecuación. Todo acto creativo y transformador tiene un correlato simbólico que está orientado a restaurar los déficits y debilidades narcisistas del self. Motivo por el cual, el adulto mayor que elige una psicoterapia en el último tránsito de su vida también está construyendo una relación y una experiencia compartida y consecuentemente simbólica.

Las creaciones simbólicas implican una búsqueda de validación narcisista y social. ¿Cuál es el camino para tal creación? En Bion (1980), puede entenderse como las formaciones de los pensamientos oníricos durante el sueño y el estado de vigilia a través del constante procesamiento de los elementos beta. En ese sentido, el fracaso de la función alfa implica que el paciente no sueña, no duerme y no despierta, entendiendo a la pesadilla como un fenómeno de indigestión mental. En Balint (1972), puede comprenderse con la transformación del preobjeto en objeto desde el ámbito de la creación; y finalmente, en Bollas (1987) se entendería la creación desde la interiorización del objeto transformacional, el cual permite la modificación, cambio y transformación del entorno ambiental y consecuentemente del self.

Especialmente estos aportes sobre la creación, la transformación y el cambio están vinculados a los objetos y fenómenos transicionales que designan zonas intermedias de experiencia: “La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora” (Winnicott, 1971, p. 32).

Balint (1972, p. 38), por su parte, propone que en el ámbito de la creación “el ámbito más a menudo tratado es el de la creación artística,

pero otros fenómenos pertenecen también al mismo grupo, entre ellos los de la matemática y la filosofía, el fenómeno de penetrar y comprender algo o a alguien; y por último, aunque en modo alguno menos importante dos fenómenos: las primeras fases del proceso de enfermedad –física o mental– y el proceso de recuperación espontánea de una enfermedad”.

Cabe señalar que, en el ámbito de la creación, en contraste con la teoría de Bion (1980), no hay objetos, pero se sabe que tampoco el sujeto se encuentra solo. En todo caso, hay preobjetos, embriones de objeto, que por su cualidad primitiva no pueden considerarse organizados, completos o acabados. “Sólo una vez que el trabajo de creación logró hacerlos “organizados” o “completos”, puede tener lugar una interacción propiamente verbal entre ellos y los objetos exteriores” (Balint, 1972, p. 40).

En las creaciones simbólicas, en síntesis, se representa la angustia de separación y pérdida cuyos contenidos generalmente son elementos beta no procesados (Bion), o bien preobjetos en búsqueda de organizarse y completarse en el ámbito de la creación (Balint), a través de la interiorización de un objeto o espacio transformacional (Bollas). Las creaciones simbólicas en la edad adulta mayor facilitan la capacidad de integración de las experiencias emocionales, la aceptación de la soledad y la muerte, así como la capacidad para reconciliarse con las experiencias frustrantes y deficitarias de pérdidas, fracasos y anhelos no cumplidos.

Las creaciones entrañables

Las creaciones entrañables, propuestas en el presente artículo, parecen ser más comunes en la edad adulta mayor. Implican, al igual que las creaciones simbólicas, una validación narcisista y social, y se observan principalmente en el acto de recordar y reconstruir experiencias emocionales antes olvidadas y quebrantadas por la disociación, permitiendo la compañía del objeto perdido y consecuentemente de la soledad para escribir las últimas líneas de la vida.

El término “creación entrañable” deviene de sus características idiosincráticas: 1) La nostalgia, ya que se conforma de algo que se ha perdido y se anhela, y 2) La profundidad, ya que remite a algo íntimo y esencial. En la clínica se observa con la nostalgia por la infancia, por la madre, por

el entorno social de entonces. Se observa también con la nostalgia por el primer amor, las aventuras de la juventud, los deseos y anhelos adolescentes de comerse el mundo. En suma, se observan en eventos importantes de la vida que dejaron su huella, pero principalmente que permitieron y facilitaron el impulso del “propio-ser-genuino” (Winnicott en Bollas, 1989). El término “creación entrañable” deviene de sus características idiosincráticas: 1) La nostalgia, ya que se conforma de algo que se ha perdido y se anhela, y 2) La profundidad, ya que remite a algo íntimo y esencial. En la clínica se observa con la nostalgia por la infancia, por la madre, por el entorno social de entonces. Se observa también con la nostalgia por el primer amor, las aventuras de la juventud, los deseos y anhelos adolescentes de comerse el mundo. En suma, se observan en eventos importantes de la vida que dejaron su huella, pero principalmente que permitieron y facilitaron el impulso del “propio-ser-genuino” (Winnicott en Bollas, 1989).

El propio-ser-genuino denota el potencial heredado que experimenta una continuidad de existir y que halla su expresión en una acción espontánea. Para Bollas (1989), es también el idioma de la personalidad, su saber disposicional se encuentra en “lo sabido no pensado”, es decir, en el conjunto de disposiciones heredadas que no han sido ciertamente pensadas, aunque ya operan en la vida del neonato, aportando ese saber con ocasión de percibir, organizar, recordar y usar su mundo de objetos.

Una creación entrañable surge de ese idioma personal con el que el adulto mayor se reencuentra (que en su vida se puede identificar algunos reencuentros más de esta índole), pero que esta vez implica un encuentro, pero inevitablemente también una despedida. En ese sentido, la pérdida y el consiguiente duelo del propio-ser-genuino confronta al adulto mayor con una separación esencial: su acompañante interno, el cómplice de sus éxitos y fracasos, el que creció con él, al que no podía engañar ni evadir, al que escapaba de todas las disociaciones y reacciones sintomáticas. Representa también aquel impulso creador, la energía que lo mantuvo en vida, que le permitió continuar pese a las adversidades y que surgió desde lo más auténtico y verdadero de sí.

Esta despedida, por supuesto, puede adquirir reacciones de desesperanza y desintegración. Sin embargo, una creación entrañable representa

siempre un ánimo de gratitud y reconciliación consigo mismo. Entraña, entonces, elementos anhelados y llenos de nostalgia, profundos y esenciales de la vida que se extienden a través de la continuidad existencial, pero que también tienen en el horizonte un fin. Si es así, la muerte me parece que también se presenta en un momento antes imaginado, en el lugar y con las personas con quienes se quiso estar, aunque más bien, se esté donde esté, solo o acompañado, es el momento para morir en paz.

La despedida

Llegando al punto final del presente escrito, se considera que el acto creativo es un acto crítico de la vida ya que implica momentos de un alto grado de vulnerabilidad emocional. Estar “solo en presencia de alguien” se percibe como una soledad apacible y desde la tranquilidad se puede crear. Sin embargo, también puede ocurrir que la soledad no sea la mejor compañera y que, desde la desesperación también se puedan producir actos entrañables y simbólicos ante la nostalgia de algo profundo e íntimo que se perdió.

Morir, pero dejar algo de sí, es la forma en que se concreta y se materializa el deseo de trascender. Se considera, entonces, necesario que, en el campo de la psicoterapia con adultos mayores, se construya un espacio de transición para escribir las últimas líneas y dar los pasos con conciencia y responsabilidad emocional hacia la muerte. Cuando en un acto se condensa la vida y la muerte, tal como ocurre en la creación entrañable, el resultado es un gran concierto de culminación, paz, unión, comunión y creación. Sin duda, algo digno de vivir.

Referencias

- Balint, M. (1972). *La falta básica*. Paidós.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Bollas, C. (1987). *La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Amorrortu.
- Bollas, C. (1989). *Fuerzas del destino. Psicoanálisis e idioma humano*. Amorrortu.
- Esquivel, D. (2009). *Factores biospsicosociales que influyen en la autoestima del adulto mayor: Estudio de casos*. [Tesis no publicada]. Universidad Intercontinental.
- Quinodoz, J. (1991). *La soledad domesticada*. Amorrortu.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Capítulo 10

Taller de expresión de la identidad mediante el arte contemporáneo

*Gabriela López Aymes
Santiago Roger Acuña*

*“Sé que si no hubiera descubierto el arte hubiera sido una criminal”
Ana Mendieta (La Habana, 1948-1985)*

<https://doi.org/10.61728/AE20248116>

Introducción

El objetivo de este capítulo es mostrar las producciones de diferentes grupos de estudiantes como resultado de la implementación de un taller de creación artística que tenía como meta comprender el concepto de identidad y su uso dentro del arte contemporáneo, así como identificar los rasgos que forman parte de su identidad (Merodio et al., 2007).

La identidad puede ser definida como producto de las ideas que tenemos acerca de cómo somos y cómo nos ve el mundo. Estas ideas se van construyendo desde la más tierna infancia y se van consolidando a lo largo de la vida, a partir de las experiencias vividas, de los vínculos con otras personas y no solo como una elección personal (Zárate, 2015). Desde luego, la identidad se ve influenciada por múltiples factores internos (sexo, salud, edad, capacidades y habilidades, características físicas y psicológicas) y externos (nacionalidad, religión, cultura, lugar de residencia, la situación económica, entre otros) al individuo. Estas influencias van modelando el tipo de actividades que se realizan, los gustos, las preferencias, la autoestima y autoconcepto, la manera de enfrentar los problemas, los grupos de referencia que se eligen, el rendimiento académico, los valores, los proyectos futuros, los procesos resilientes, que a su vez configuran su identidad personal (relacionada con la personalidad, con los rasgos que nos definen) y social, (relacionada con los grupos a los que pertenecemos).

Quizá una de las etapas más críticas en la construcción de la identidad se encuentre en la adolescencia, que se ha estudiado como un periodo muy importante en el desarrollo del individuo, en el que se experimentan una serie cambios no solo biológicos y fisiológicos, sino también cognitivos, emocionales, sociales y psicológicos; están en transición hacia la madurez y se preparan poco a poco para integrarse a la sociedad (Delval, 2001; Erikson, 2000; Feixa, 2011). Es una etapa en la que suelen tener algunas dificultades para relacionarse con los adultos, y se encuentran

preocupados por construir su identidad y comprender el mundo que les rodea (Barcelata et al., 2004).

Si bien, los adolescentes comparten varios rasgos en común que producto de diversos procesos biológicos que influyen a nivel físico, cognitivo y psicosocial (Organización Mundial de la Salud [OMS], s. f.), también existen grandes diferencias entre ellos. Estas diferencias se derivan de su sexo, de la clase social, la cultura y del contexto social al que pertenecen. De manera que podemos decir que en cada país, existen muchas formas de vivir la adolescencia y de ser joven, pues las oportunidades de desarrollo personal son diferentes y están condicionadas por las características de los momentos históricos que les toca vivir, además de su comunidad y de la familia (OMS, s. f.; Silva, 2004).

Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo con adolescentes de dos zonas escolares al sur del Estado de México, una que aglutina escuelas secundarias generales y otra telesecundarias (Díaz, 2006). En este estudio se concluye que existen diferencias entre hombres y mujeres en la manera de vivir los cambios sexuales y emocionales durante la adolescencia. Los amigos cobran una importancia fundamental en la construcción de su identidad; además, la madre es reconocida como la figura de apoyo más importante en esta etapa. En ese estudio se afirma que la cultura permea en la construcción de la identidad y en las expectativas, lo cual se hizo evidente en el análisis entre los jóvenes de zonas urbanas y del medio rural. Por otro lado, en un estudio llevado a cabo en la Ciudad de México en una muestra de adolescentes con altas capacidades intelectuales que vivían en una zona de alta marginalidad, en un contexto de mucha vulnerabilidad, su autoestima y autoconcepto se ve influenciada por los factores externos de su entorno que limita la configuración de una identidad que le permita visualizar su proyección para el futuro de forma positiva (López-Aymes et al., 2020).

En la adolescencia, a pesar de estar expuestos a situaciones adversas es posible el logro de una adaptación positiva frente a la adversidad, lo que ha sido descrito como la capacidad de resiliencia del ser humano (Acle, 2012; Arenas-Landgrave et al., 2019). El estudio de la resiliencia supone un cambio en la percepción del individuo, basado en las potencialidades, en los recursos y en relación con su entorno. Los factores

que influyen en la identidad y en los procesos resilientes pueden ser interpretados como protectores (tener alta capacidad, el estatus socioeconómico) o de riesgo (vivir en un contexto marginal, no tener amigos), tienen un carácter relativo e idiosincrático. Tal como señala Rutter (2012) en una determinada situación un factor de riesgo puede dejar de serlo y convertirse en factor protector en otra, dependiendo de la interpretación de una situación individual en un contexto cultural particular. Por consiguiente, las áreas de vulnerabilidad de una persona o grupo social son manifestaciones idiosincráticas de “riesgo”, que pueden ser mitigadas a través de estrategias compensatorias que se apoyen en el vínculo con otros significativos (Hartling, 2018).

En su modelo interactivo de resiliencia, Grotberg (1995) considera tres categorías fundamentales: a) las fortalezas intrapsíquicas y condiciones internas con las que se define a sí misma la persona (yo soy, yo estoy); b) el apoyo que la persona cree que puede recibir (yo tengo); y c) las habilidades para relacionarse y resolver problemas (yo puedo). A su vez, Saavedra y Villalta (2008), en su modelo emergente de la resiliencia, para cada una de estas tres grandes dimensiones señaladas anteriormente, han identificado una serie de factores específicos. Por ejemplo, tanto la identidad (referida al qué y al cómo, más o menos estables, una persona se define a partir de los hechos y acciones que despliega a lo largo de su vida de acuerdo con valores propios de su cultura), la autonomía (es decir, la independencia al actuar), como la satisfacción (la autovaloración y los sentimientos de logro con las que cuenta una persona para intentar responder a una situación crítica), y el afrontamiento (orientación positiva hacia la actuación), son factores que se encuadran dentro de la dimensión “yo soy-yo estoy” que señala Grotberg (1995).

Asimismo, en la dimensión “yo tengo” incluyen factores tales como: las metas, o sea, el sentido de la acción; los vínculos y redes, es decir, los tipos de vínculos interpersonales, familiares y sociales y los juicios afectivos y valorativos que los acompañan, entre otros. Y, para la tercera dimensión “yo puedo” se consideran los siguientes factores: la autoeficacia, o sea, la autopercepción de la propia capacidad; el aprendizaje, en tanto entendimiento de la situación problemática como una oportunidad para aprender; y, la generatividad, que se refiere al “sentimiento

de producir algo con el propio esfuerzo, de crear algo y verlo crecer y desarrollarse” (Saavedra y Villata, 2008, p.3), propio de la etapa adulta.

Con lo anterior se puede deducir, que exponer a los adolescentes a experiencias de enriquecimiento, como aquellas para el desarrollo de la creatividad, concursos literarios, trabajos de investigación, talleres para el desarrollo de la capacidad de liderazgo, estrategias cognitivas o habilidades artísticas, que les permitan reflexionar sobre sí mismos para reconstruirse y tomar decisiones puede ser un factor protector para superar alguna adversidad y para el autoconocimiento. Las actividades relacionadas con la creatividad servirían como un mediador que potencie su identidad.

La creatividad puede definirse como una habilidad para producir un trabajo novedoso (original, inesperado) y a la vez apropiado (útil, adaptativo) (Sternberg y Lubart, 1999). El concepto está estrechamente relacionado con niveles individuales (procesos cognitivos y motivacionales) y sociales (influencias del contexto) de actividad productiva. Por ejemplo, en el ámbito individual la creatividad es relevante para la solución de problemas profesionales o de la vida cotidiana (Guilford, 1981; Maker, 1993; Torrance, 1976); mientras que en el ámbito social, la creatividad puede llevar a descubrimientos científicos, nuevas invenciones, creación de nuevos productos.

Renzulli (1978) menciona que los rasgos característicos de una persona creativa son: originalidad de pensamiento, apertura a la experiencia, novedad de enfoque, capacidad para dejar los convencionalismos establecidos, curiosidad, especulación, deseo de asumir riesgos y lo singular de la contribución de una persona o innovación. Además de estos rasgos, los estudios que se han realizado para entender el proceso creativo plantean la necesidad de prestar más atención a aspectos tales como la personalidad, el talento, la cultura, la cognición, las características de la tarea y otras cuestiones que influyen en dicho proceso (Collins y Amabile, 1999; Renzulli, 1994), pero sobre todo, puntualizar el gran peso que tiene la motivación y el amor por el propio trabajo para lograr un producto creativo.

Las artes aparecen como uno de los medios para la promoción de creatividad y así mismo del desarrollo de habilidades asociadas a una

conducta autodeterminada, esto por sus propias cualidades en cuanto a experiencia artística (Cortés, 2017). Hoy en día el papel del arte en la educación, cobra un sentido que va más allá de la enseñanza de una disciplina; es considerado como un medio que permite el desarrollo personal y el sentido de comunidad, desde las diversas propuestas como lo es el arte contemporáneo.

La contemporaneidad en el arte ha sido un tema abordado por críticos y teóricos del arte; lo contemporáneo le implica al artista fijarse en su tiempo y conectar los otros tiempos, es decir, hacer cruces entre diversas áreas; así mismo los encuentros entre las disciplinas del arte son variados y la relación con las ciencias humanas es cada vez más frecuente. El arte contemporáneo en términos de Acaso et al. (2007) debe ser visto como una oportunidad de poner sobre la mesa temáticas en ocasiones invisibilizadas en los contextos escolares, tales como la violencia, la inmigración, los estereotipos, que conviven todos los días con los niños, niñas y adolescentes. Además, el arte contemporáneo conecta con las emociones, motivaciones e intereses de la infancia y la adolescencia, a partir de la utilización de herramientas que son cercanas y cotidianas a ellos, tal como las nuevas tecnologías y sus dispositivos; requiere de la interacción y actividad constante, traducir el lenguaje visual en pensamiento, en jugar, en hacer preguntas y reflexionar sobre el mundo, lo cual provoca una experiencia única (González, 2007).

Por el tipo de procesos implicados, tales como el sentir, percibir, procesar información, seleccionar contenidos, expresar, elegir, etc., se puede considerar a las artes como actividades cognitivas que manejan imágenes/concepto que toman cuerpo en una forma plástica. Desarrollar la capacidad creadora en ámbitos educativos es un desafío para los educadores que puede cristalizarse a través del juego (Merodio et al., 2007). Desde hace unos años existe una tendencia en la promoción de la expresión artística y creativa desde la primera infancia como una de las metas educativas del Siglo XXI (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2014). Por lo que atendiendo a estas aspiraciones, a continuación se describe el plan y desarrollo de un taller sobre expresión de la identidad mediante el arte contemporáneo, dirigido a diferentes grupos de adolescentes con características singulares, además de mostrar algunos ejemplos de sus producciones.

Desarrollo

El taller sobre expresión de la identidad a partir del arte contemporáneo se basa en la propuesta de Acaso et al. (2007) de introducir en el aula experiencias educativas, lúdicas y creativas mediante el arte contemporáneo. Los autores de esta propuesta forman parte de un grupo de investigación que creó el método Museo Pedagógico de Arte Infantil [MUPAI], en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (España).

El método MUPAI se basa en un modelo pedagógico que recoge las tendencias actuales de la educación artística: Educación artística posmoderna (Efland et al., 2003), la pedagogía de arte crítica y la educación artística basada en la cultura visual (Acaso et al., 2007; Hernández, 1995). Uno de los objetivos del MUPAI es proponer un espacio para que los participantes generen su propio conocimiento, y comprendan las imágenes que nos rodean a través de las artes visuales emergentes. Con respecto a los contenidos, se utilizan imágenes de lo que los autores llaman baja cultura, tal como publicidad, internet y packaging (envases, envolturas); además de otros elementos como la prensa del corazón y la deportiva. La intención es acercar el arte contemporáneo como un referente artístico de la época en la que les ha tocado vivir.

La metodología que propone el método MUPAI, trata de equilibrar los procesos de apreciación artística con los de la producción. Introduce las nuevas tecnologías para lograr lo anterior; fomenta la creatividad, el pensamiento crítico, la autodeterminación y el liderazgo. El método cuenta con siete puntos básicos:

1. Generar conocimiento: cualquier actividad educativa debe generar conocimiento
2. DAPR (Detonante/Apreciación/Producción/Reflexión).
3. Participante activo: hacer que los alumnos aprendan a ver.
4. Conexión con la realidad: para que encuentre sentido a la experiencia, que lo conecte con la vida real.
5. El monitor como agitador: moviliza a los participantes; debe formarse en arte contemporáneo y educación artística.
6. Tareas de investigación: los procesos y resultados deben evaluarse.
7. Inclusión de nuevas tecnologías: para conectar más a los participantes con la realidad (Acaso et al., 2007, pp. 127).

Para diseñar un taller según el método MUPAI hay que seguir los siguientes puntos:

0. Reflexión: ¿para qué voy a diseñar e impartir este taller?
1. Encuadramiento: permite contextualizar la actividad (contexto educativo, tiempo-duración, espacio y mobiliario necesario y/o disponible, características de los participantes)
2. Modelo de diseño curricular: relacionado con la educación artística posmoderna (Efland et al., 2003).
3. Metas: ¿a dónde queremos llegar? Los participantes pueden contribuir a las metas.
4. Contenidos: lo que permitirá alcanzar las metas (vitales, autoseleccionados, reflexivos)
5. Recorrido: la descripción de las actividades: detonante, análisis, producción y reflexión.
6. Materiales: selección de imágenes, obras de arte, además de los materiales que se requieran por actividad.
7. Herramientas boomerang: se trata de la evaluación. Comprobación de los participantes de haber conseguido las metas con respecto al taller y al organizador/a. Por otro lado, comprobación por parte del organizador/a de que los participantes hayan conseguido las metas (Acaso et al., 2007, pp. 128-129).

Una vez explicados los principios del método MUPAI, a continuación, describimos un taller que se ha implementado en grupos de adolescentes y jóvenes, en diferentes contextos (estudiantes adolescentes con altas capacidades en España, estudiantes de secundaria en México y estudiantes universitarios en México) y tiempos (2008, 2011, 2019 y 2020-2021). Para ello seguiremos la metodología de planificación sugerida por los autores Acaso et al. (2007, pp. 135-136), introduciendo algunos cambios como se detalla a continuación.

Taller de expresión de la identidad mediante el arte contemporáneo

Justificación

Crear supone ser capaz de obtener una estructura nueva, un acontecimiento nuevo, partiendo de las informaciones almacenadas a lo largo de la vida y que se utiliza de forma deliberada (Merodio et al., 2007). Los modelos de representación artística, ayudan a conocer las preferencias o estilos para captar o crear. Estos modelos, según Merodio et al. (2007) son: el modelo visual, que se refiere al modo de captar la totalidad del conjunto, sin los detalles en un primer momento, para desmenuzarlos después; transformando las experiencias táctiles o kinestésicas en visuales; y el modelo “háptico”, que se centra en las sensaciones corporales y “en las experiencias subjetivas en las que (el sujeto) se siente emocionalmente comprometido” (Merodio et al., 2007, p. 82).

Objetivo (reflexión) del taller

Ofrecer a los adolescentes y jóvenes una experiencia educativa que les permita poner en juego sus habilidades personales con su potencial creativo a través del arte contemporáneo. Se ha diseñado como un medio para la expresión de representaciones que permitan a los participantes conocerse y potenciar sus cualidades personales y el pensamiento divergente.

Encuadre

- El taller puede darse en contextos de educación no formal
- Se lleva a cabo en una sesión de dos horas aproximadamente
 - Explicación: 30 minutos
 - Producción: 1 hora
 - Exposición: 30 minutos
- Se requiere un salón con mesas y sillas

- Puede aplicarse en niños y niñas desde los ocho años hasta los 23. En nuestra experiencia lo hemos aplicado incluso a Padres de familia con hijos/as con altas capacidades y estudiantes de posgrado.

Modelos de diseño curricular

- Los establecidos en el Método MUPAI.

Metas

- Comprender el concepto de identidad y su uso dentro del arte contemporáneo.
- Definir los rasgos que forman parte de su identidad.

Contenidos

- Concepto de identidad
- Artistas que trabajan con la identidad (Vik Muniz, Francis Bacon, Frida Kahlo, Carmen F. Sigler, Estíbaliz Sádaba, Ana Mendieta).

Recorrido: Metodología, Método MUPAI

- Fase detonadora: se comienza con una pregunta detonante: ¿qué es para ti la identidad? Se va dando la palabra a todas las personas que quieran participar.
- Fase de análisis: se presentarán obras de artistas que trabajan con el tema de la identidad, y se explica cómo define cada uno la identidad. Durante la presentación de las obras se introduce una fotografía o autorretrato del personaje y se habla un poco de su biografía. Se les puede preguntar a los participantes qué creen que quiera mostrar con su autorretrato.
- Fase de producción: previamente se les pedirá que lleven materiales variados que pueden ser naturales o de papelería (ver descripción en materiales). La idea es que inspirados en las obras de algunos de los artistas, elaboren su autorretrato, eligiendo cualquier técnica y materiales que deseen utilizar.

- Puesta en común: cada participante mostrará su autorretrato a los demás, comentando, si así lo desean, el significado de los elementos reflexionará sobre su identidad. Es probable que algún participante no quiera comentar sobre su trabajo, debemos respetar su decisión y no forzar a hacerlo delante del público.
- Materiales: Fase detonadora y de análisis: Computadora, proyector y obras de los artistas. Fase de producción: naturales (tierra, algodón, hojas, café en polvo, etc.), o de papelería (cartulina u hojas de papel tamaño carta, papel lustre de colores, tijeras, pegamento, colores, plumones, cinta adhesiva, etc.).
- Boomerang: test de nivel de satisfacción y cumplimiento de indicadores.

Implementación: Desarrollo del taller y sus producciones

Fase detonadora

Al comenzar el taller se les pregunta qué entienden por identidad y a continuación se da una breve explicación conceptual.

Fase de análisis

Por medio de una presentación de PowerPoint, se proyectan algunas obras de arte contemporáneo, cuyo eje temático son los autorretratos. Las obras presentadas fueron de Vick Muníz, Francis Bacon, Frida Kahlo, Carmen F. Sigler, Estíbaliz Sádaba y Ana Mendieta. Al terminar la exposición de cada artista, se les preguntaba cómo se imaginaban que eran cada uno en persona, y qué creían que quería transmitir con sus obras.

Fase de producción

Finalmente, se les preguntó: “¿Cómo expresarías tu propia identidad?”. El ejercicio consistió en realizar un autorretrato con la técnica, materiales, forma y textura que más les gustara, o que les hubiera llamado la atención

o quisieran experimentar. Los participantes planean su producción, eligen sus materiales y ejecutan, en un entorno relajado (Figura 1).

Figura 1

Fase de producción de los autorretratos



Puesta en común

A continuación tenemos ejemplos de los productos del taller realizado en el año 2008, con un grupo de 14 estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales, 9 mujeres y 5 hombres, entre los 15 y 17 años de edad, detectados en escuelas públicas de la Ciudad de Toledo, España. Estos estudiantes participaban en un programa de enriquecimiento extracurricular para altas capacidades. En la Figura 2, tenemos los autorretratos de tres de las participantes.

Figura 2

Estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales en España durante 2008



Como puede observarse en la figura anterior, las tres chicas muestran su propia identidad desde el momento que deciden el tipo de material

que utilizarán (acuarelas, papel lustre, crayolas, plumones, colores), las texturas que producirán, los colores y los elementos de composición y habilidades gráficas. Una característica en la que coinciden tanto Florencia como Esther y Julia es que reconocen algunas dificultades para sentirse completas y satisfechas consigo mismas; algunas cosas las atan, las silencian o no pueden ver con claridad, a pesar de las habilidades que poseen.

En la Figura 3 se muestran los productos de otros participantes. En estos autorretratos se observa también la utilización de diferentes materiales, texturas, colores y composición y el despliegue de algunas habilidades gráficas. Lo que llama la atención en este grupo, es que en los autorretratos se manifiesta la imposibilidad de hacer algo. Tanto en el producto de Carmen como en el de Beatriz hay una parte de su rostro que está tapado (ojos, boca) puede tener variadas interpretaciones siguiendo el análisis del test de la figura humana de Karen Machover (Portuondo, 2007) de que puede significar sentimientos de culpa, inmadurez emocional o dependencia (ojos tapados), o refleja la sensación de inseguridad, perfeccionismo, angustia y el impedimento para expresarse como ellas mismas (boca tapada), tal como lo narraron en la presentación de sus productos. En el caso de Jesse, optó por hacer una cuadrícula y en cada cuadrado escribió lo que sabe de sí mismo (su número y color favorito, sus sueños, sus miedos, su actitud frente a la vida), y lo que los demás perciben de él (sus habilidades, el parecido que tiene con su madre, su físico, su timidez). Entre las frases que escribe de sí mismo se lee: “mis sueños ni se cumplen” (ser piloto aviador y tener novia), “le doy mil vuelta a las cosas”, “soy una lucha de contrarios”.

Figura 3

Estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales en España durante 2008



En cambio, en la Figura 4, si bien cada adolescente utiliza elementos gráficos distintos para la elaboración de su autorretrato, se puede observar que los tres definen su identidad en torno a sus intereses y talentos, y a los pilares que los sostienen. En el caso de Natalia, lleva la música por dentro, como si la definiera completamente. Igualmente Sara, muestra su pasión por las matemáticas y Octavio se dibuja como un árbol frondoso que tiene como frutos a la familia y a los amigos, los que desde luego configuran su identidad.

Figura 4

Estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales en España durante 2008.



Se puede afirmar, que estos autorretratos son una manifestación de sí mismas/os en un momento determinado por sus historias personales, sus aspiraciones, por el reconocimiento de sus capacidades y fortalezas, pero también sus miedos e incertidumbres, que en términos de Grotberg (1995), contribuirían a los procesos de “yo soy, yo estoy”, su aquí y ahora.

Por otro lado, en el año 2011 se llevó a cabo una nueva edición del programa de enriquecimiento extracurricular para estudiantes con altas capacidades intelectuales. En esta ocasión participaron 19 adolescentes de secundaria, 10 mujeres y 9 hombres, entre 12 y 15 años de edad, detectados en escuelas públicas de la Ciudad de Toledo, España.

Las producciones fueron diversas y variadas; a pesar de ello, fue notorio que ocho de los diecinueve participantes (42 %) realizaran un autorretrato dividido por la mitad, como en una lucha entre la alegría y la tristeza, entre dos caminos que elegir, entre luces y sombras, que finalmente se complementan como parte de la vida (Figura 5).

Figura 5

Estudiantes de secundaria con altas capacidades intelectuales en España durante 2011



Al respecto, Luis Manuel escribió una nota del autor al lado de su autorretrato:

En esta vida, hay dos personalidad, o también conocidas como identidades: la óptima, y la que nos deja llevar a los malos propósitos. Pero siempre, un aura envolvente de esperanza equilibra la balanza y se torna óptima, como el gramo de virtudes que me rodea, nos conforman y dirigen nuestras respectivas vidas. En esta sencilla pintura se ve reflejado mi propósito: “acaba ganando el conjunto de virtudes: la fe, el equilibrio, la coexistencia, la auto-estima, el crecimiento y sobre todo: la vida”.

También encontramos en el grupo identidades sin conflicto (aparente), retratándose de manera sencilla, destacando sus pasiones y habilidades (Figura 6). En el caso de Víctor, el más pequeño del grupo, se observa muy identificado con el fútbol y su gusto por las matemáticas. En el caso

de Eva, su autorretrato refleja vitalidad por la colocación de los puntos alrededor de su imagen y su gusto por el baile flamenco. En el caso de Cristina optó por hacer un autorretrato abstracto, lleno de colorido, combinación de materiales como una explosión de creatividad, sin límites.

Figura 6

Estudiantes de secundaria con altas capacidades intelectuales en España durante 2011



Por otro lado, la experiencia de este taller también se implementó con estudiantes de una secundaria pública perteneciente a un municipio de la Ciudad de México caracterizado por su alto nivel de marginación e índices de violencia. Se llevó a cabo en el año 2019, con 13 adolescentes (7 mujeres, 5 hombres) entre 12 y 15 años de edad, seleccionados por el equipo psicopedagógico de la escuela, por sus dificultades de aprendizaje y conducta. En la Figura 7 se muestran algunos de los autorretratos.

Figura 7

Estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje y conducta en México durante 2019.



Los autorretratos de estos estudiantes reflejan de una manera contundente algunos rasgos de su personalidad y del contexto donde viven.

En el caso de Bryan, se dibuja como una persona calmada pero que a la vez está lleno de ira; o el caso de Yadira, que se muestra en una posición vulnerable a la violencia, ya que caen cuchillos del cielo y además tiene otros tantos clavados en su cuerpo. En el caso de Bruno, se muestra con varias capas de colores como las diferentes etapas de su vida, pero una gran sombra negra que lo ha marcado, desde que sufrió un accidente.

Por último, el taller también se implementó de manera *on line* con en varias clases de la Licenciatura en Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos durante el confinamiento por la pandemia por covid-19 entre 2020 y 2021 (Figura 8). Algunos de los autorretratos producidos no son ajenos a estas circunstancias, e introducen uno de los elementos más característicos como es el uso de cubrebocas, como parte de su identidad, sumándolo a las circunstancias de pérdida (Alma muestra a su perrito que acababa de morir), pero también de esperanza (el caso de Marisol) y de adaptación (como Edmundo).

Figura 8

Estudiantes de Licenciatura en la UAEM, México, durante el curso escolar 2020-2021.



En la fase Boomerang, es decir, la evaluación del taller, ante la petición “Escribe tres aprendizajes que te llevas del taller”, los estudiantes respondieron: “a expresarme bien”; “arte y expresión”; “a identificar a las personas”; “de los artistas”; “a expresar mis emociones”, “a conocer a mis compañeros”. Sobre “¿Qué aprendiste de ti mismo?”, algunos participantes respondieron: “que hay diferentes formas de expresar tus sentimientos”, “abrirme más con las personas”, “identidad, arte contemporáneo”, “una cosa de la vida”, “a desarrolla mi talento”.

Conclusiones

El objetivo del capítulo era mostrar algunos productos de la implementación del taller de expresión de mi identidad mediante el arte contemporáneo. El taller lo hemos llevado a cabo en múltiples escenarios desde el año 2008, como parte de diferentes programas de enriquecimiento para el desarrollo de la creatividad en adolescentes y jóvenes, así como en adultos. Como se ha podido demostrar, en los autorretratos hay elementos que nos permiten observar los rasgos identitarios de los participantes ya sea que estén más centrados en reflejar sus capacidades, su estado emocional, su personalidad, sus preocupaciones o las circunstancias particulares de eventos externos que permean sus vidas y de las cuales no pueden ser indiferentes. Tal como lo señala Erikson (2000), el desarrollo humano se va construyendo a partir de los contextos sociales a los que uno pertenece. A las crisis normativas de las etapas del desarrollo se unen las características personales y de las circunstancias históricas por las que toca transitar a lo largo de la vida, además de los roles que va adoptando dentro de una sociedad (Harter, 1997).

Introducir elementos de arte contemporáneo como detonador de esta reflexión sobre sí mismos ha resultado muy satisfactorio para la mayoría de los participantes, porque además de resultar gratificante la exploración de materiales, de no haber restricciones, de centrarse más en el proceso y no tanto en el producto, se genera un clima muy agradable que propicia la cercanía con los otros, de posibilidad de escucha, de conocimiento mutuo y empatía, incluso en las modalidades más distantes como las clases virtuales.

La identidad se va construyendo a lo largo de la vida; se ve salpicada de momentos cruciales que se van incorporando casi naturalmente a la idea de lo que somos; las influencias externas nos modelan y nos moldean haciendo una amalgama con el temperamento heredado. La exposición a experiencias relacionadas con la creatividad y el arte contemporáneo le permite al adolescente explorar las posibilidades de reconfiguración personal con recursos cotidianos, cercanos, simples, del mundo real. El papel de las y los docentes en esta experiencia es relevante; como se menciona en el método MUPAI (Merodio et al., 2007), es el agente

movilizador y propiciador de dichas experiencias, de las cuales también es permeable. Introducir estas experiencias en el aula enriquece a sus integrantes y ofrece nuevas oportunidades de pensar la enseñanza como un arte.

Referencias

- Acaso, M., Antúnez, N., Nuere, S., y Zapatero, D. (2007). Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo. En M. Hernández (Ed.), *La creatividad a través del juego* (pp. 117-167). Amarú.
- Acle, G. (Coord.). (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en al escuela regular*. Gedisa.
- Arenas-Landgrave, P., Pérez-Ramos, M., Machado, A. I., Buchwald, P., Lucio, E. (2019). Stress, coping and resilience in adolescents: groups risk comparison. En P. Buchwald, K. Kaniasty, K. A. Moore y P. Arenas-Landgrave (Eds.), *Stress and anxiety. Contributions of the STAR Award Winners* (pp. 193-203). Logos Verlag Berlin.
- Barcelata, B., Durán, C. y Lucio, E. (2004). Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 64-73.
- Collins, M. A., y Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). Cambridge University Press.
- Cortés, G. (2017). *Programa Espiral Creativo para adolescentes con discapacidad intelectual que cursan nivel primaria: Estudio exploratorio*. [Tesis de Maestría no Publicada]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002906>
- Efland, A. Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Feixa, C. (2011). Past and present of adolescence in society. The 'teen

- brain' debate in perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(8). <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.02.013>
- González, M. R. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en Educación Infantil*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The International Resilience Project*. Bernard Van Leer Foundation.
- Guilford, J. P. (1981). Frames of reference for creative behavior in the arts. En J. C. Gowan, J. Khatena, y E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implication* (pp. 19-30). Kendall/Hunt.
- Harter, S. (1997). Identity development. En S. Sh.Feldman y G. G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 375-387). Harvard University Press.
- Hartling, L. M. (2018). Strengthening resilience in a risky world: It's all about relationships. *Women & Therapy*, 31(2-4), 51-70. <https://doi.org/10.1080/02703140802145870>
- Hernández, M. (1995). *El arte de los niños: investigación y didáctica del MUPAI*. Editorial Fundamentos.
- López Aymes, G., Acuña, S. R. y Ordaz, G. (2020). Resilience and creativity in teenagers with high intellectual abilities. A middle school enrichment experience in vulnerable contexts. *Sustainability*, 12(18), 7670. <https://doi.org/10.3390/su12187670>
- Maker, C. J. (1993). Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9(2), 68-77. <https://doi.org/10.1177/026142949300900202>
- Merodio, I., Gutiérrez, T., Díaz-Obregón, R., García-Oliveros, E., y Ávila, N. (2007). Juegos artísticos en educación. En M. Hernández (Ed.), *La creatividad a través del juego* (pp. 79-113). Amarú.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2014). *Metas educativas 2021. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Disponible en: <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-arte-educacion-y-primera-infancia-sentidos-y-experiencias>
- Organización Mundial de la Salud (s/f). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

- Portuondo, J. A. (2007). *La figura humana: Test proyectivo de Karen Machover*. Biblioteca Nueva.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para la productividad creativa en la escuela. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 261-304). Amarú.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Saavedra, E. y Villalta, M. A. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 4, 31-40.
- Silva, I. (Coord.) (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Instituto de la Juventud.
- Sternberg, R. J., y Lubart (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1976). Education and creativity. En A. Rothenberg y C. R. Hausman (Eds.), *The creativity question* (pp. 217-227). Durham, NC: Duke University Press.
- Zárate, J. F. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *EIDOS*, 23, 117-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.189>

Capítulo 11

Creatividad y arte terapia: una ecuación para la salud mental

*Edith Alejandra Pérez Márquez
Samantha Arizpe Robles*

*“El asombro se produce a medio camino entre lo mágico y lo
mundano.”
Egan y Judson*

Introducción

Las emociones surgen involuntariamente y muchas veces no sabemos qué hacer con ellas, algunos las guardan en lo más profundo de su ser para que nadie las conozca porque eso le pone en una situación vulnerable, mientras que otros las dejan salir sin cuidado, dañando a quien se interponga en su camino, ¿qué podemos hacer con esas emociones que brotan y se convierten en pensamientos rumiantes (uno de los causantes de la ansiedad)?

Una opción es la terapia cognitivo conductual por medio de la que reaprendemos esquemas que se han formado durante nuestra vida y que muchas veces distorsionan los recuerdos de las experiencias. Este tipo de terapia nos apoya dando significado, por ejemplo, al dibujo de un autorretrato y de esta manera solucionar un problema de salud mental que no nos permite avanzar en la vida cotidiana.

Por ello proponemos la creatividad como un método y como herramienta también, para llevar a cabo esos procesos de aprendizaje, de reaprender, reinventarse y adaptarse al ambiente que, si bien le ha orillado a estar ahí, también le pueda sacar, puesto que el contexto en el que nos desarrollamos va a definir el nivel de creatividad con el que podemos resolver problemas en la vida adulta, un ambiente rodeado de cultura, museos, eventos artísticos, lectura y más, va a dirigir a las personas a tener un alto nivel de creatividad en diversos ámbitos, contrario a aquellos que se han mantenido alejados.

No hablamos de personas sin creatividad sino de que hay quienes tienen un bajo nivel, que no tienen iniciativa para la originalidad o, por lo menos, no lo intentan, porque se confunde creatividad con belleza y existen personas que argumentan no tener creatividad por no producir cosas bonitas, y no es así, creatividad es más que solo belleza, es innovación, curiosidad, inventiva, fluidez, flexibilidad, cambio, movimiento, productividad, interrelaciones, generación de ideas, cooperación, y más.

Es, así pues, que la creatividad utilizada en arte terapia se utiliza para canalizar las emociones de una manera guiada, que la obra producida tenga una intención, un objetivo al cual llegar y acercarnos cada vez más a alcanzar y mantener la salud mental.

Arte terapia

El arte permitirá la descarga de energía viable por medio de la terapia, es la expresión en sí misma donde el individuo se refleja en su obra, como un espejo frente a frente donde la observación es una herramienta esencial para poder entender lo que se plasma y permite conocer la historia de vida, su comportamiento y las perspectivas que se formaron a través de la experiencia, todos estos elementos son las que construyen al pensamiento y que nos ayudará a identificar, conocer por medio del arte, la aflicción del paciente y cómo a través de su descarga se podrá acceder a la solución de problemas para mediar su conflicto o eliminarlo.

Esteban y Domínguez en 2014, hablaron del Arte Terapia como un proceso de acompañamiento para las personas que presentan dificultades en una o varias áreas como puede ser la física, social, psicológica o existencial. Este acompañamiento ocurre en las producciones artísticas a través de obras literarias, plásticas, la música, el teatro, la danza, entre otras. La vulnerabilidad de la persona se tomará como materia donde comenzará el arte de recrearse a sí mismo como una proyección en su obra, como un mensaje misterioso en movimiento, esto permitirá indagar en el producto final para conocerse a pesar de la dificultad que posee y dar ese paso de acercamiento hasta su persona.

Por otra parte, Scanio en el año 2004, habló del arte como una forma de incitar nuestra atención para apreciar profundamente lo que podemos visualizar, saborear, escuchar y tocar, ya que lo que se busca en el arte es esa capacidad de poder percibir las cosas y tener una expresión amplia, no solo tener que reconocerlas si no, adquirir aún más conocimiento. El ser humano expone su perspectiva de cómo es el mundo y cómo se procesa la información de su subjetividad, esto se puede observar al manifestarse a través de las actividades artísticas en su proceso creativo.

El arte terapia, enfoque cognitivo-conductual

El Arte Terapia desde el cognitivo-conductual está enfocado en los pensamientos rumiantes, disfuncionales, donde a causa de esto la distorsión se hace presente en las percepciones de las personas hacia lo exterior como interior. El proceso de creaciones visuales ayudará en las relaciones en conjunto de las experiencias, pensamientos, emociones, el ambiente donde se desenvuelve y la conducta, disminuyendo la molestia que esté presente en el paciente (Cosme, 2013).

Packsrd y Rosal (en Cosme, 2013) refieren que, basándose en su trabajo en la recreación de situaciones personales, el individuo revela sus aspectos más profundos por medio del autorretrato con la finalidad de que se adquieran conductas efectivas, esto ayuda a la activación de la potencia y registra cómo la persona hace uso de sus percepciones, cómo la imaginación, creatividad y sus sentimientos van operando para la construcción de significados y se van adoptando creencias. Así mismo el pensamiento se va modelando con la interacción de lo que lo rodea o lo conforma permitiendo enriquecer las técnicas del cognitivo-conductual, dando facilidad a la resolución de problemas de manera efectiva y rápida, en conjunto favorece a:

- Descubrir, promover, animar y decodificar imágenes mentales.
- Elegir y registrar visualmente problemas específicos o situaciones conflictivas de forma permanente.
- En la creación de metáforas pictóricas para exteriorizar y ordenar los estados mentales.
- Comparar, contrastar y compartir todo el proceso de producción de las obras y sus resultados.
- Vivenciar las posibles distorsiones y ensayar las soluciones nuevas (ver figura 1).

Figura 1*Técnicas del cognitivo-conductual.**Fuente: Elaboración propia.*

Posteriormente, el arte y el cognitivo conductual facilitarán el desarrollo de la inteligencia emocional y fortalecerá la resiliencia, también se puede trabajar en terapia breve, ya que permite que el paciente aprenda a desarrollar sensaciones de autocontrol, solución de problemas y, algo muy importante, reacomodar los esquemas del pensamiento, el podemos mover de lugar para observar la misma situación desde otra perspectiva, donde el arte sirve para brindar el apoyo en ese movimiento. El Arte Terapia facilita el proceso del cognitivo-conductual en sesión, donde el paciente aprenderá a desaprender los esquemas que le causan conflicto para aprender otros nuevos.

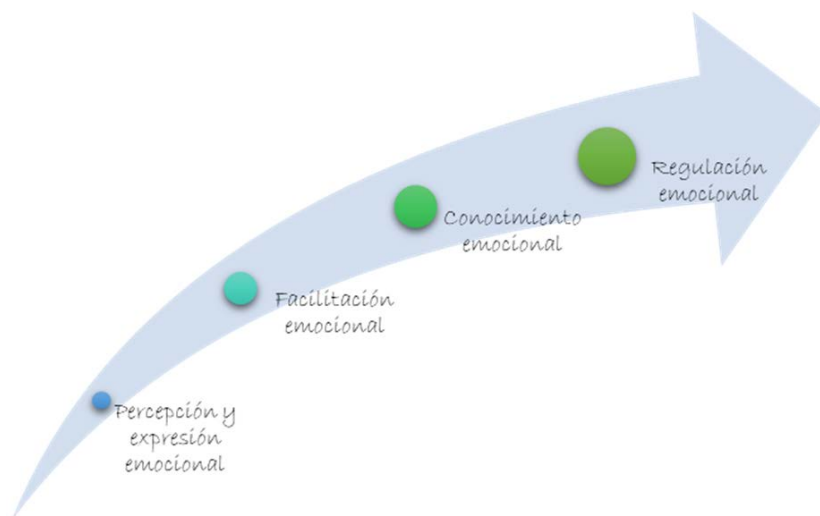
Inteligencia emocional

Mayer y Salovey (en Garrido y Morales, 2014), lo definen como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (...) Es el uso inteligente de las emociones” (p. 91). La definición se basa en su modelo de habilidad de inteligencia emocional donde se presenta como una habilidad que se conforma por cuatro etapas graduales (ver figura 2):

- 1) Percepción y expresión emocional: implica identificar emociones en uno mismo y en otros, así como expresar emociones en el lugar y

modo adecuado. Involucra atender y decodificar adecuadamente las señales emocionales en la expresión facial, tono, voz y expresiones artísticas

- 2) Facilitación emocional: consiste en usar las emociones, de modo que faciliten el pensamiento, el acceso y la generación de sentimientos que conduzcan a actividades cognitivas que permitan entender y motivar las emociones.
- 3) Conocimiento emocional: comprende un estado emocional exige identificar el estímulo que lo produce (percepción), cómo lo valoramos (interpretación personal), cómo vamos a responder (decisión) y anticipar las consecuencias (acción). Esta habilidad implica saber etiquetar y describir correctamente las emociones (complejas y simultáneas, si se da el caso), reconocer la evolución de unos estados emocionales a otros. En su máxima expresión permite el entendimiento de las causas de la emoción y el punto de vista de los otros.
- 4) Regulación emocional: es la habilidad más compleja. Consiste en estar abierto a las emociones y saber manejarlas, así como poder monitorear y gestionar las emociones, tanto propias como ajenas. Promueve el crecimiento emocional e intelectual y las relaciones sociales adaptativas.

Figura 2*Etapas del modelo de habilidad de inteligencia emocional**Fuente: Elaboración propia.*

Actos creativos

La creatividad es cambio, y como seres humanos constantemente estamos creando, pese a que una cantidad considerable de personas no se consideran creativas, sin embargo, es importante considerar que se trata de una habilidad para dar vida a un producto nuevo y que esta puede desarrollarse; como menciona García (2012), todos los días encontramos ejemplos de los frutos de la creatividad del ser humano, es un producto de cultura universal buscando nuestro propio desarrollo y bienestar.

Se puede encontrar creatividad en diversas áreas y campos, en esta ocasión nos enfocaremos en el papel de la creatividad en las artes en el que juega el rol de hacer magia a partir de herramientas como lápices, colores, una guitarra, arcilla, unas zapatillas, un trozo de carne o una computadora para crear una obra sanadora en la que el autor pondrá su inspiración mientras los espectadores la hacen propia con sus experiencias.

La resolución de problemas es conocida como parte de la definición de creatividad o como un indicador evaluativo de la misma, pero una pregunta

importante sería ¿cómo puede la creatividad enfocada en las artes, resolver un problema?, pues bien, resuelve los problemas del propio artista al poder canalizar su energía en la obra que está plasmando y por medio de eso desahogar sus emociones alcanzando o manteniendo la salud mental.

Pero también lo resuelve en el espectador al encontrar las propias respuestas a sus cuestionamientos de vida al contemplar una obra artística, específicamente hablando de las artes plásticas, pero sin dejar de lado tampoco otras expresiones artísticas como la literatura, la música, el teatro, la escultura, la danza, el cine, así como también la gastronomía, el cine o el manga japonés.

Es importante destacar que el proceso creativo no está separado del proceso de aprendizaje, tanto el creador o diseñador de la obra de arte es parte de la creación como también aquel que la contempla, aprende de ella y se la apropia como parte de su experiencia (Clapp, 2018). Puesto que la innovación, otro indicador fundamental de la creatividad, también consiste en la satisfacción de las necesidades, mejorar la calidad, la eficiencia de las cosas o realizar procedimientos más fáciles (García, 2012).

De igual manera, la creatividad también significa reinventarse a sí mismo para evolucionar y así es que toda la humanidad avanza o se estanca por las prohibiciones de innovación o por el miedo a lo que pueda suceder si el ambiente se modifica, aun así, será para mejorar, según sea el caso. Esa generación de ideas surge de manera individual, pero no dejan de estar conectadas con la sociedad alrededor, ya que “las ideas son sociales, no psicológicas” (Clapp, 2018, p. 43).

Tenemos dos tipos de creatividad, una individual y otra colectiva (García, 2012) no podemos decir que una sea mejor que la otra, ambas son necesarias. Sin embargo, en el caso de la creatividad en las artes, es probable que la individual tenga un papel con mayor fuerza por la inspiración con que maneja su contenido, la expresión y canalización de la energía emocional que se descarga en las obras, pero por otro lado, no puede dejar de ser colectiva porque las obras artísticas están inminentemente dedicadas a algo (refiriéndonos a una situación, que definitivamente surge de una colectividad) o alguien, por lo que adquiere su carácter colectivo.

De igual manera, a pesar de que la creatividad tiene un carácter social no podemos dejar de lado la creatividad individual, ya que solo volviendo a ella podemos compartir las artes, ciencias y otras expresiones humanas (García, 2012), es un constante vaivén, porque la inspiración surge de una persona, la comparte, en grupo se desarrolla, el individuo la alimenta, participa a la sociedad, que la utiliza individualmente, y así se va desarrollando la creatividad.

Una de las características que fomentan el desarrollo de la creatividad en la infancia y la adolescencia es desenvolverse en un ambiente rodeado, entre otras cosas, de artículos de arte, acudir a museos o centros artísticos, es decir, rodearse de un ambiente que alimente el hambre de cambio, de innovación, pero también de adaptación para el buen uso de las herramientas de las que cada persona pueda servirse. No es que haya personas no creativas, es que el desenvolvimiento de la creatividad va a depender del ambiente en el que nos desarrollamos.

Ejemplo de ello es que el dibujo, para compartir ideas, comienza antes que el lenguaje, la creatividad que ponemos en ello es la herramienta que utilizamos para expresarnos. Ya que, como indica García (2012), la creatividad es el producto de un proceso que implica: pensar, aprender, grabar en memoria y recordar. Asimismo, necesitamos una fase de ensimismamiento, es decir, de entrar en nosotros mismos para reflexionar sobre el proyecto que se planifica o se está realizando, para tener la inspiración que nos impulse a continuar con la obra y posteriormente dar paso a la incubación (García, 2012).

Entonces, se puede entender que la incubación, como otra parte del proceso, se refiere a una o varias pausas que el sujeto creativo tenga que realizar durante el desarrollo del proyecto, puesto que esa fase le permite madurar mientras el sujeto se permite mirar hacia otro lado para que la generación de ideas fluya y de esa manera desarrollarse mediante técnicas como el pensamiento lateral.

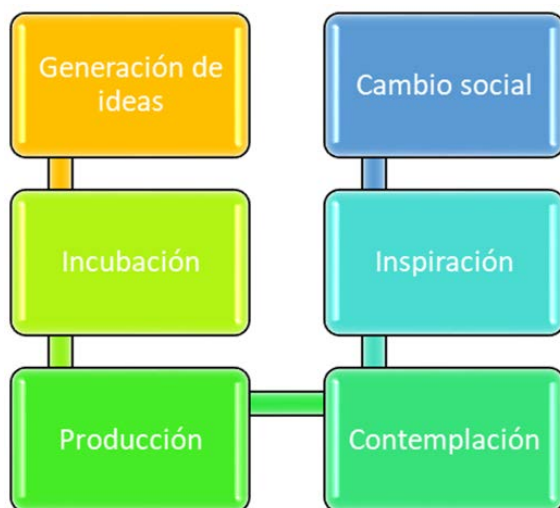
El proceso creativo en las artes no solo tiene que ver con la producción de la obra terminada, sino con el proceso desde la generación de ideas, desde la inspiración para llevarla a cabo, hasta los momentos de incubación por la que pasa entre su diseño, la obra como producto, pero también el significado que tiene para el espectador y los cambios que

hace en su vida al hacerla parte de sí mismo, para a su vez imponer la creatividad en otros campos de la vida del espectador, ya sea emocional o laboralmente.

En resumen, el proceso creativo consiste en seis pasos, por lo menos, en primer lugar, generar ideas, aunque parezcan descabelladas, después, hacer pausas para dejar madurar el proyecto mediante la incubación, desarrollar el producto hasta finalizarlo, posteriormente los espectadores contemplan el producto terminado, luego se inspiran porque la obra influye en su vida personal o profesional, lo que provoca un cambio social (ver figura 3).

Figura 3

Proceso creativo.



Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, es importante aclarar que el proceso creativo no está separado del proceso de aprendizaje, tanto el creador o diseñador de la obra es parte de la creación como también aquel que aprende de ella y se la apropia como parte de su experiencia (Clapp, 2018). Un claro ejemplo se puede vivir en las obras del festival de teatro de calle, en las que se puede tener la experiencia de hallarse en la obra desde dentro como si al ser el espectador, nos volvemos parte indispensable.

Sin embargo, el mismo concepto de creatividad indica la innovación, por lo que específicamente para las artes se trata un poco de olvidarse de los procedimientos ya establecidos teórica y científicamente que llevaron a otros o a uno mismo en previas ocasiones, a la realización de determinada obra, si bien existen técnicas, lo ideal sería ir reinventándolas, así como el uso de los materiales.

La creatividad en el campo de las artes muestra su carácter innovador mediante las herramientas y técnicas que se utilizan para llevar a cabo la obra artística. Por ejemplo, en las pinturas rupestres se han encontrado vestigios de tinturas naturales como extractos de plantas o sangre de animales, mientras que en la actualidad se realizan mediante programas de computadoras, impresoras 3D y más herramientas digitales. Lo mismo sucede con la música y la literatura, y no solo se refiere a las herramientas utilizadas sino también al lenguaje que se utiliza, a la manera de expresarse. Y no se trata de reinventarse de una manera radical sino por medio de innovaciones paulatinas que vayan haciendo pequeños cambios (García, 2012).

La creatividad se encuentra en todas partes, solo necesitamos del asombro para poder encontrarla, producirla y desarrollarla. Lo común es que utilicemos ciertos pasos para realizar una pintura, por ejemplo, seguir el camino de hacer un boceto, dibujar a lápiz y por último darle color con acuarelas, pinturas, pasteles, crayones o colores; una propuesta para desarrollar la creatividad es descomponer ese procedimiento e ir directamente al color (Hinojosa, 2009).

La creatividad es una divinidad que posee el artista creador y que lo mueve a expresar su inspiración. La idea de la creatividad en las personas es como la de un huracán, todos empiezan como una pequeña lluvia que conforme los vientos y el agua le alimentan se va haciendo más grande y cobra mayor fuerza, salvo que la creatividad no destruye, sino por el contrario toma fuerza para crear y mejorar la vida de las personas.

Por ello mismo, en la naturaleza podemos encontrar la fuente de inspiración para desarrollar la creatividad, hacerlo por medio del juego es el método para vivirla, disfrutar el momento, darse tiempo de regocijarse son las herramientas de las que hace uso. Pero pueden hacerse ejercicios más concretos como el uso del mapeo mental que consiste en estimular

el hemisferio derecho cuando se utilizan colores, dibujos, símbolos y esquemas para organizar la información (García, 2012).

Como ya mencionábamos antes, aunque haya procesos propuestos, técnicas y otros ejercicios establecidos, es importante olvidarse de los caminos que ya se han recorrido para ir formando el propio con la finalidad de reinventarse, con nuevos materiales, distintas formas de hacerlo todo que, de igual manera, no tengan la intención de que otros le utilicen sino de inspirar a los demás para encontrar su propio camino creativo.

Por otra parte, es trascendental mencionar el papel de la creatividad artística para la salud mental y es que resulta contradictoria la idea de originalidad ya que, el concepto de salud mental está relacionado con lo que es común y, por lo tanto, normal socialmente y, sin embargo, es una manera de conseguir la salud mental pues por medio del arte se canalizan las emociones creando algo nuevo, productivo y valioso. “Una sociedad sana desarrolla la capacidad del hombre para amar a sus prójimos, para trabajar creadoramente, para desarrollar su razón y su objetividad, para tener un sentimiento de sí mismo basado en el de sus propias capacidades productivas” (Funk, 2011, p. 81).

Pensar es causa y efecto de la creatividad, la idea es perfeccionar la habilidad hasta que se vuelva un hábito cotidiano (García, 2012).

Conclusiones

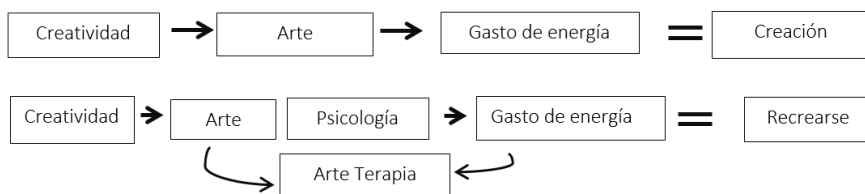
La creatividad y el arte terapia son herramientas importantes para que el individuo tenga una mejora en su síntoma. El expresar aquello que ha cargado, ya sea por mucho o poco tiempo permitirá su gasto de energía, ya lo decía Vygotsky entre más grande sea el gasto, más significativa será la obra. La creatividad permitirá hacer más fácil el proceso, ya que está conformada por la experiencia de vida, el pensamiento, que en conjunto ayuda a liberar ese ser creativo, pero que al mismo tiempo nos permite ser espontáneos. La creatividad es espontánea pero pensada, no podemos aterrizar la idea sin haberla pensado y los pensamientos no pueden ser sin la experiencia, aquello que hemos vivenciado, se convertirán en pequeñas herramientas que nos harán más creativos. Entre más experiencia hayamos tenido más fácil nos podremos desenvolver creativamente.

Es importante explicar que la creatividad, el arte y la terapia no son solo saber realizar una obra o acción artística en un nivel profesional, si no, expresar, sentir, plasmar y realizar, con una base psicológica. Por ejemplo, el caso de Vicent Van Gogh, persona con problemas mentales y con habilidad para pintar, él hacía creaciones significativas, pero ¿por qué no hubo una mejora para su salud? Seguía ocurriendo el gasto de energía, mediante la expresión, el sentir, el plasmar, pero no estaba en un proceso terapéutico guiado, es aquí donde la psicología se presenta entre estos dos conceptos, arte y creatividad.

Entendemos que el ser creativo nos ayudará a la habilidad de resolución de problemas y el arte nos permitirá expresar dicha creatividad, pero la psicología nos brinda la oportunidad de que, mediante el gasto de energía, habrá una sensación de alivio, de sentirse mejor o de simplemente haber afrontado aquello que causó algún conflicto emocional (ver figura 4).

Figura 4

La ecuación de la salud mental



Fuente: Elaboración propia.

La creatividad y el Arte Terapia son un beneficio para la salud mental, ya que nos ayudan a liberar el estrés, ansiedad o tristeza, para esto es muy importante la técnica de la arcilla, el estar modelando es una conexión más cercana hacia la emoción pues en este proceso va tomando forma a la representación, es importante mencionar que este proceso es guiado. No se trata solo de plasmar lo que siente o por lo que está pasando si no de liberar, en ocasiones esta técnica provoca la sensación de sentimientos encontrados, pero es el pase a que descargue sus emociones y sentirse mejor.

Es importante que el Arte Terapia se dé a conocer ya que es una rama versátil y puede contribuir en diferentes áreas, no solo de la psicología sino para intervenir con la recuperación de enfermedades cancerígenas, ya que ayuda a la expresión de la emoción que provoca; al igual para vivir de manera sana duelos o pérdidas. Resulta productivo en el trabajo terapéutico, en las sesiones tanto individuales como grupales, nos ayuda a entender al otro de una manera artística, en forma de observación, o también ayuda a las personas que tienen dificultad de expresión, pues lo usan como un apoyo para compartir por lo que están viviendo.

Referencias

- Clapp, E. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido. Implicación en las aulas*. Narcea
- Cosme, M. (2013). *El uso del arteterapia psicoterapéutica en el área clínica de la psicología: un estudio de caso*. [Tesis de Licenciatura no publicada]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0699686/0699686.pdf>
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa*. Narcea
- Esteban, A. y Domínguez, P. (2014). *Arteterapia y creatividad: implicaciones prácticas*. Asanart.
- Funk, R. (2011). *La creatividad según Erich Fromm*. Demac
- García Salazar, J. L. (2012). *Creatividad. La ingeniería del pensamiento*. Trillas
- Garrido, R. y Morales, Z. (2014). *Arte terapia y creatividad: implicaciones prácticas. Desarrollo de la inteligencia emocional a través del arte*. Asanart.
- Hinojosa Mora, M. E. (2009). *Pensamiento Creativo*. Trillas
- Scanio, E. (2004). *Arteterapia: por una clínica en zona de arte (cuerpo, plástica y escritura en el itinerario del proceso terapéutico grupal)*. Lumen.

Semblanzas curriculares

Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce

Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Psicología Social por la UAM-Xochimilco. Responsable del Doctorado en Intervención en Prácticas Educativas de la UPN. Coordinador de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud, Dra. Beatriz Ramírez Grajeda. Miembro de la Red de Investigadores sobre “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Coordinador del Seminario Interinstitucional: Cultura, Educación e Imaginario Social. Líneas de Investigación: Condiciones sociales y conformación de identidad de adolescentes y jóvenes; Entramados sociales de la violencia escolar y constitución del sujeto neoliberal. Ha escrito entre otros libros: *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder* (UAMX, 2004) (Premio a la mejor tesis de doctorado en la UAM-X, 2004); *Subjetividad y relación educativa* (2002). Ha coordinado los libros: *Entramados sociales de la violencia escolar* (UPN, 2017); *Imaginario Social: creación de sentido* (UPN, 2010); *Formación y tendencias educativas*. (UAM-A 2002). Es autor de diversos artículos en revistas indexadas de reconocimiento internacional.

Dra. Rocío Rodríguez Loera

Licenciada en Psicología por la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha realizado estudios de maestría en el programa de Maestría en Investigación Humanística y Educativa (MIHE) de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora por la Universidad de Barcelona, dentro del programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología. Actualmente labora como docente en el Instituto Politécnico Nacional, en el Centro de Estudios

Científicos y Tecnológicos (CECyT 18). Ha realizado investigaciones sobre educación emocional y formación inicial docente. Sus principales publicaciones se enfocan en la reflexión docente y la relación entre teoría y práctica en la práctica profesional.

Mtra. Ana María Paredes Lara

Doctorado en Psicoanálisis con línea de especialidad en niños y adolescentes, por la Universidad Intercontinental (UIC) de la Ciudad de México; Maestra en psicoterapia familiar y de pareja por el Centro de Estudios Multidisciplinarios perteneciente a la Universidad Autónoma de Zacatecas; Licenciatura en Psicología en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Colaboradora del UAZ-CA-222 en Consolidación “Psicología, Creatividad y Educación” Con temáticas sobre violencia de género e intervención comunitaria práctica clínica como psicoterapeuta en pareja, individual y con niños; Miembro fundador de la Asociación de Psicólogos Profesionales para el Bienestar Social en Zacatecas, con una participación activa en capacitación, impartición de talleres y certificación en proceso.

Mtro. Luis Manuel Zamora Alatorre

Es maestro en Tecnología Informática Educativa, concluyó la maestría Ciencias de la Educación, ambas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas; cuenta con estudios maestría en Tecnología Educativa por parte del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Se desempeña como docente investigador en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas y es maestro psicólogo orientador foráneo para educación especial en la Secretaría de Educación en Zacatecas.

Dr. Miguel Omar Muñoz Domínguez

Doctor en Ciencia Política, maestro en Población y Desarrollo, Especialista en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación y licenciado

en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente es profesor investigador de dicha institución en la Unidad Académica de Psicología en el programa de Licenciatura en Psicología y de la Unidad Académica de Docencia Superior en el programa de Maestría en Tecnología Informática Educativa. Se ha desempeñado en cargos administrativos como responsable del Centro de Información Institucional de la Coordinación de Informática y Telecomunicaciones de la UAZ (2008-2012) y actualmente como Responsable de Programa de la Licenciatura en Psicología (2021-2025). Posee el nombramiento de Perfil Deseable por parte de PRODEP, y es miembro del SNI (Candidato a Investigador Nacional). Su campo de investigación ha sido en Estudios sociales de ciencia y tecnología, universidad, y desarrollo.

Dra. Andrea Patricia Náñez Juárez

Doctora en Estudios Novohispanos por la Universidad Autónoma de Zacatecas, obtuvo la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas por la Universidad Autónoma de Zacatecas, master en Educación y Docencia por la Utel, licencia en Psicopedagogía por la Universidad de Tolosa Zacatecas. Docente de la Licenciatura en Psicología y de la Maestría en Psicología Infantil de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Coordinadora de la Licenciatura de Psicología de la UAZ en el Campus Jerez (2008-2025). Actualmente en perfil PRODEP, pertenece al grupo de investigación Psicología, educación y sociedad. Es miembro de la Mesa Educativa de la Cátedra de Psicología “Julieta Heres Pulido” del CUMex. Integrante del Cuerpo Académico Psicología, educación y sociedad UAZ-CA-259. andreana-nez@uaz.edu.mx

Dra. Claudia Adriana Calvillo Ríos

Docente Investigador de Tiempo completo de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Psicología con Acentuación en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia por la Universidad Autónoma España de Durango. Máster en Educación en el Área de Docencia e Investigación y

Licencia en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Responsable del UAZCA-259 “Psicología, Educación y Sociedad”. Cuenta con el Reconocimiento del perfil PRODEP. Miembro activo en la mesa de Psicología de la Salud dentro del Consorcio de Universidades Mexicanas de Psicología CUMEX “Dra. Julieta Heres Pulido”. Certificación de Competencia Laboral en el Estándar de Competencia CONOCER. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Participando en publicaciones en artículos arbitrados en revistas de divulgación científica. Así como coautora en capítulos de libros. claudiacalvillo@uaz.edu.mx

Mtra. Paulina Guadalupe Padilla Ayala

Licenciada en Psicología por la Universidad Vasco de Quiroga, en su natal Morelia, Michoacán, México. Realizó los estudios de maestría en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia por la misma Universidad, titulándose con Mención Honorífica por la tesis *El alma del artista: interpretación psicoanalítica de la obra de un artista adolescente*. Además de sus estudios en el área del psicoanálisis, realizó un diplomado en Arteterapia por el Taller Mexicano de Arteterapia en la Ciudad de México. Ha participado en congresos y foros compartiendo sus hallazgos en este campo del arte y la mente. La fusión del conocimiento de la psique humana y la pasión por la apreciación de las obras artísticas, la han llevado a encaminar sus estudios en el análisis y la interpretación de las motivaciones que llevan a un artista a crear, y descubrir en sus obras los aspectos que desean expresar y resolver de sí mismos, más allá de las palabras; el arte como camino de sanación.

Dra. María del Carmen Manzo Chávez

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la infancia y de la adolescencia y licenciada en Psicología por la Universidad Vasco de Quiroga. Es profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la UMSNH a nivel licenciatura y posgrados; profesora invitada en posgrado en la UVAQ y en la Universidad Iberoamericana. Es Miembro Fundador del Cuerpo Académico

de Estudios de la Infancia y Adolescencia, así como de la Asociación Latinoamericana de Psicología del Desarrollo (ALAPSIDE) con sede en Bogotá, Colombia, en la cual funge como representante de México y también forma parte de la Cátedra Cumex (Consortio de Universidades Mexicanas) en el área de Psicología del Desarrollo. Ha escrito y publicado varios capítulos de libros y artículos y ha impartido conferencias, ponencias, cursos y talleres en la nación e internacional. Diversas instituciones nacionales e internacionales le han otorgado premios por su labor en la investigación. Es Asesora de tesis de licenciatura y posgrados. Ejerce la consulta privada y es supervisora de casos clínicos.

Dra. Hilda María Ortega Neri

Doctora en Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (España), obtención de Mención Europea por estancia de investigación en su tesis doctoral en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Coimbra (Portugal), asimismo, Mención Cum Laude y calificación Sobresaliente en la tesis doctoral. Maestra en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Zacatecas. Licenciada en Psicología en la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estancias de investigación en Portugal, Argentina y España. Docente investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y en la Licenciatura en Psicología de la UAZ. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación con línea de investigación del mismo nombre. Perfil PRODEP. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadoras nivel I.

Dra. Alma Minerva Moreno Puente

Docente-Investigadora de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Licenciada en Psicología Clínica, Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica, por la Universidad Autónoma de Zacatecas, es

doctora en Psicoanálisis por la Universidad Intercontinental de la Ciudad de México. Psicoterapeuta psicoanalítica en el Centro de Investigación y Servicios Psicológicos CISP de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ, desde 2008 a la fecha, Psicoterapeuta Psicoanalítica en consulta privada desde el 2012 a la fecha. Miembro del UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación con línea de investigación “Estudios y práctica del psicoanálisis y la psicoterapia en el campo de la psicología”. Cuenta con reconocimiento al perfil deseable (PRODEP), desde 2013 a la fecha. Correo electrónico: alma.puente80@uaz.edu.mx

Dra. Ruth Vallejo Castro

Doctora en Psicología y Educación por la UAQ y Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia por la UVAQ; cuenta con más de 20 años de experiencia en docencia, investigación y consulta privada. Actualmente es profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Forma parte del Cuerpo Académico de Estudios sobre la infancia y la adolescencia cultivando la línea de generación y aplicación de conocimiento en torno al psicoanálisis de niños y adolescentes, sobre estos y otros tópicos ha dirigido tesis a nivel de licenciatura, maestría y doctorado. Ha sido ponente en varios congresos nacionales e internacionales y cuenta con publicaciones en libros de importantes editoriales del país y extranjeras, así como de artículos arbitrados en revistas científicas y de divulgación con nivel de indexación. Actualmente es miembro activo en la mesa de Psicología Clínica y Psicoterapia dentro del Consorcio de Universidades Mexicanas de Psicología (por sus siglas Cátedras CUMex de investigación).

Lic. Paola Valeria Maya Paz

Licenciada en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, egresada en el año 2020. Cuenta con experiencia en acompañamiento terapéutico con pacientes psiquiátricos y adolescentes con discapacidad motriz. Se desempeñó como facilitadora de los talleres del programa de calidad de vida en adolescentes, impartido a estudiantes de

Telesecundaria 178 “La Aldea”. Participó como aplicadora y evaluadora del examen psicométrico en el proceso de admisión de la Facultad de Ciencias Medicinas y Biológicas Dr. Miguel Silva, perteneciente a la UMSNH, en el año 2018. Formó parte del Congreso Virtual SIP Aportes de la psicología ante el COVID-19 con la presentación del trabajo titulado “Estrategia de intervención implementada para subjetivar la pérdida frente al duelo en jóvenes”.

Dra. Laura Irlanda Ortega Varela

Doctora en Salud Pública, Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica de la infancia y adolescencia. Educadora Sexual. Cuenta con más de 20 años de experiencia en la Docencia y consulta privada. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo UMSNH. Forma parte del Centro Integral de Intervención Psicológica CIP de la Facultad de Psicología de la UMSNH, en donde coordina el área de adolescentes, es coordinadora del Programa “Universidad Saludable” de la Facultad de Psicología de la UMSNH. Participa en el Programa de Investigación y comunicación de la ciencia. Coordinadora del programa “Juntos desde casa jóvenes”. Responsable de la coordinación de “Educación en salud sexual” y del programa “Escuela para padres”, en el Centro Integral de Intervención Psicológica. Correo electrónico: laura.ortega@umich.mx

Dr. Jorge Armando Acosta De Lira

Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Maestro en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria por la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Es Docente-investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde desempeña actividades como docencia, investigación, dirección individualizada y tutoría. Cuenta con reconocimiento al perfil deseable (PRODEP), desde 2017, miembro del Cuerpo Académico UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: jorgeacosta@uaz.edu.mx.

Dra. Estela Reveles Rodríguez

Docente-Investigadora de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Licenciada en Psicología Clínica, maestra en Psicoterapia Psicoanalítica, por la UAZ y doctora en Psicoanálisis por la Universidad Intercontinental. Psicoterapeuta psicoanalítica desde el 2010. Miembro del UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación con línea de investigación “Estudios y práctica del psicoanálisis y la psicoterapia en el campo de la psicología”. Cuenta con reconocimiento al perfil deseable (PRODEP), desde 2013 a la fecha. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: estela.revelles69@uaz.edu.mx

Dr. Roberto Vargas Arreola

Doctor en Psicoanálisis por la Universidad Intercontinental (UIC) con área de acentuación en Pareja y Familia; clínico y supervisor en consulta privada, docente de medio tiempo en la licenciatura y posgrado de la UIC, coordinador del Postdoctorado en Psicoanálisis Contemporáneo impulsado por la misma Universidad. Es vocal de la Asociación Mexicana de Psicoterapia y Psicoanálisis Relacional (AMPPR) y miembro activo del Capítulo México Contemporáneo de la IARPP. Por otro lado, se desempeña como secretario del Colegio Nacional de Psicoanalistas Clínicos (CNCP), es vocal del Consejo Mexicano de Psicoterapia y Psicoanálisis (CMPP), director de Dasein: Espacio de Psicoterapia, autor del instrumento clínico Perfil Relacional para Adolescentes (PRAD) y del libro “La piel del mundo: Una mirada del Psicoanálisis relacional a las familias contemporáneas”.

En su experiencia institucional, se desempeñó como psicólogo y psicoterapeuta con adolescentes en conflicto con la ley, publicando el libro “La adolescencia y la familia en conflicto con la ley”. Ha participado en cursos promovidos por Ágora Relacional y obtuvo el premio Accesit Primero en un Certamen sobre el Devenir Psicoterapeuta impulsado por la misma institución.

Dra. Gabriela López Aymes

Es doctora en Educación y máster en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos por la Universidad Complutense de Madrid (España). Actualmente es Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Perteneció al Cuerpo Académico Cognición y Afectos.

Colaboró en el diseño y fue coordinadora académica de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la UAEM, en la cual funge como docente y asesora de tesis. También es docente del Doctorado en Psicología.

Ha sido responsable de varios proyectos de investigación con financiamiento externo; ha publicado libros y artículos de investigación sobre la problemática de las altas capacidades y la atención a la diversidad. Actualmente es jefa de Desarrollo de la Investigación del CITPsi y Coordina el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. <https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-Aymes>

Dr. Santiago Roger Acuña

Es doctor en Tecnología Educativa por la Universidad de Salamanca (España) y profesor investigador en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Es profesor de la Maestría en Innovación Comunicativa para las Organizaciones de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (orientado a la investigación). Integra y lidera el Cuerpo Académico Consolidado Multiculturalidad, Imagen y Nuevas Tecnologías. Es Perfil PRODEP por la Secretaría de Educación Pública de México. Su trabajo de investigación se centra en la utilización de tecnologías digitales para el aprendizaje y la comunicación educativa y organizacional. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores de México (Nivel 1).

Dra. Edith Alejandra Pérez Márquez

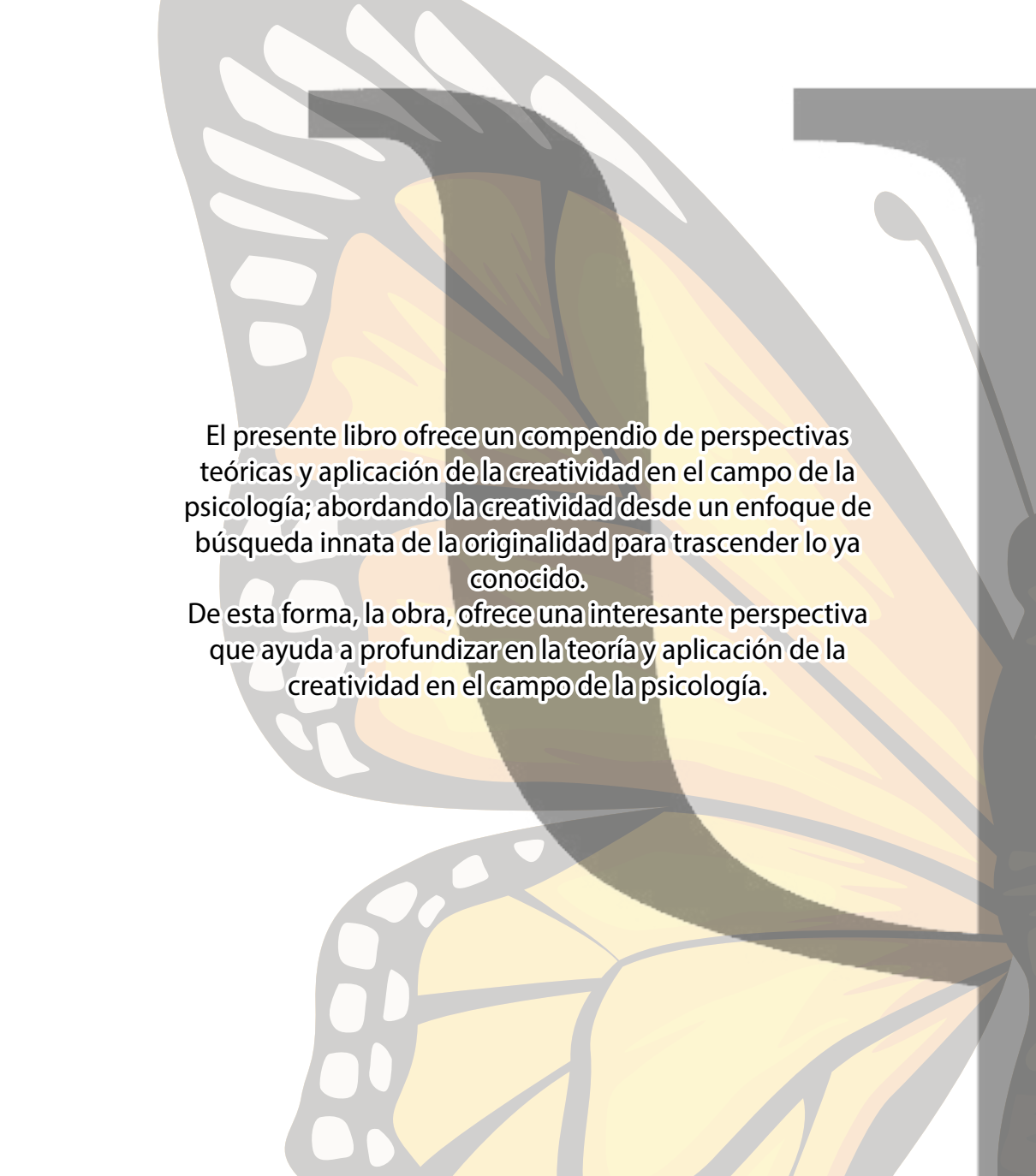
Licenciada en Psicología con énfasis en el área educativa. Maestra en ciencias de la educación y doctora en ciencias de la educación. Docente Investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas en la licenciatura en Psicología. Integrante fundadora de Psicólogos Profesionales para el Bienestar Social, A. C. Perfil PRODEP, Candidata SNII y miembro del Cuerpo Académico UAZ-CA 222, Psicología, Creatividad y Educación.

Lic. en Psicología Samantha Arizpe Robles

Estudió la carrera de Psicología Clínica en la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” Campos Jalpa. Cuenta con diplomados en Formación de habilidades en psicoterapia, en Cognitivo conductual, en Intervención en crisis y Primeros auxilios psicológicos, también cuenta con un diplomado en Liderazgo de la mujer. Fue ponente en el 2019 en el II Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional. En el año 2021 colaboró en el libro *Estudios sobre educación en México. Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes*. Actualmente se dedica como terapéutica en su lugar de origen, en Apozol, municipio del estado de Zacatecas.

*Psicología y creatividad aplicada. Perspectivas teóricas y aplicación de la
creatividad en el campo de la psicología*

Se terminó de editar en junio de 2024
en los talleres gráficos de **Astra Ediciones**
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita,
C.P. 45140, Zapopan, Jalisco



El presente libro ofrece un compendio de perspectivas teóricas y aplicación de la creatividad en el campo de la psicología; abordando la creatividad desde un enfoque de búsqueda innata de la originalidad para trascender lo ya conocido.

De esta forma, la obra, ofrece una interesante perspectiva que ayuda a profundizar en la teoría y aplicación de la creatividad en el campo de la psicología.

ISBN: 978-84-10215-63-4



9 788410 215634