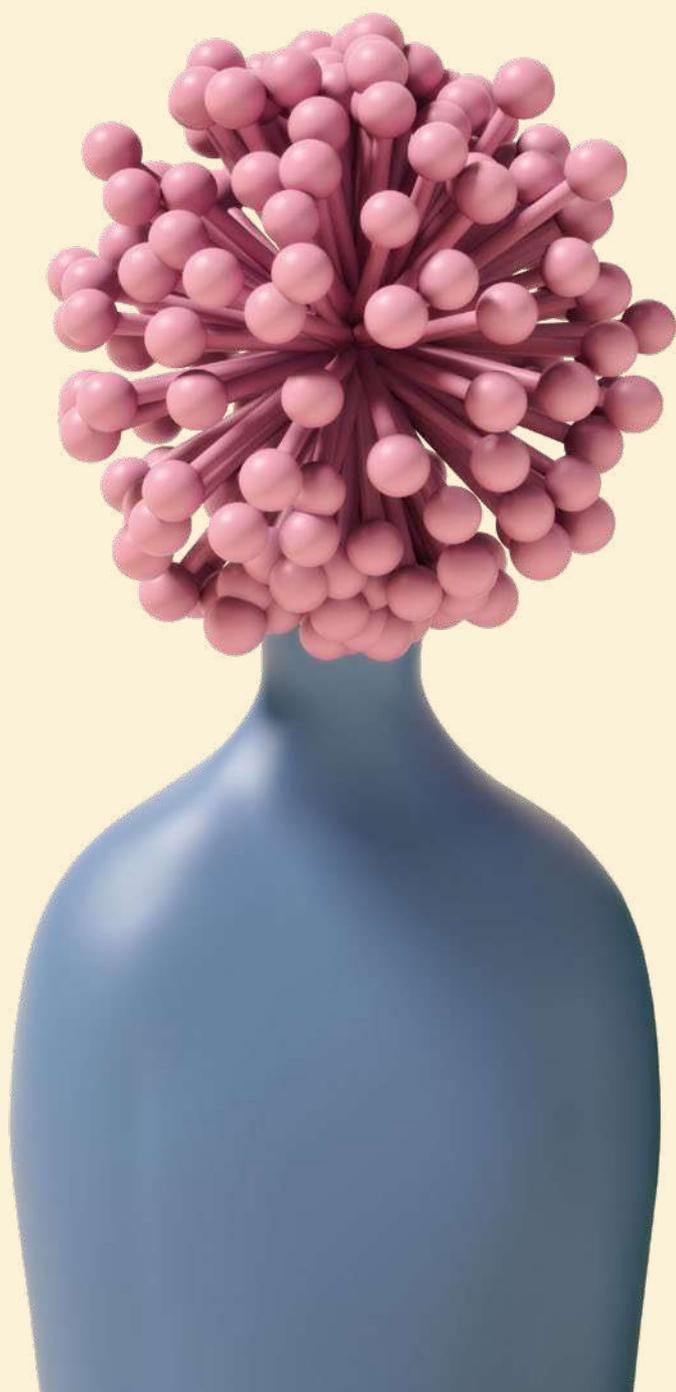


**ARTES,
EMOCIONES Y
CREATIVIDAD:
INVESTIGACIÓN,
APLICACIÓN Y
RESULTADOS**

**INFORME
FUNDACIÓN
BOTÍN
2022**



**GENIKU
BOTÍN
CENTRE**

**Promueve**

Fundación Botín
Pedrueca 1. 39003 Santander (Spain)
Tel. +34 942 226 072
www.fundacionbotin.org

Organiza, coordina y produce

Centro Botín
Muelle de Albareda s/n
Jardines de Pereda
39004 Santander (Spain)
T. +34 942 047 147
www.centrobotin.org

Edita

Centro Botín

Diseño gráfico

Baixa Studio

Ilustraciones

Javier Jaén

Traducción

Cristina Cubría
Zesauro traducciones

Imprime

Imprenta J. Martínez

ISBN

978-84-126211-1-2

Depósito Legal

SA-653-2022

ÍNDICE

- 5 PRESENTACIÓN**
Iñigo Sáenz de Miera
- 10 CÓMO DIFERENTES NIVELES DE CREATIVIDAD EN EL ARTE PUEDEN CONTRIBUIR A DAR SENTIDO A LA VIDA, A CREAR UN LEGADO Y A ALCANZAR LA INMORTALIDAD SIMBÓLICA**
Dana P. Rowe y James C. Kaufman
- 18 LA CREATIVIDAD PUEDE CAMBIAR EL MUNDO... PARA MEJOR**
Vlad Glăveanu
- 26 DISEÑANDO EL FUTURO: EL PAPEL DE LA CREATIVIDAD EN LA SOCIEDAD DE LA POSINFORMACIÓN**
Giovanni Emanuele Corazza
- 34 LAS EMOCIONES DESPIERTAN Y ALIMENTAN LA CREATIVIDAD**
Zorana Ivcevic
- 46 CURSOS SOBRE ARTE, EMOCIONES Y CREATIVIDAD: UN CENTRO DE ARTE EN EL CENTRO DE TODO**
Jessica D. Hoffmann y Zorana Ivcevic
- 60 EL CENTRO BOTÍN: SU INFLUENCIA EN LA CREATIVIDAD Y EN EL CAMBIO SOCIAL**
Patricia Gabaldón y Laura Zimmermann
- 70 INDICADOR DE CREATIVIDAD DE CANTABRIA: ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DEL SECTOR CREATIVO EN LA REGIÓN?**
Patricia Gabaldón
- 76 ¿CÓMO AFECTA EL ARTE A NUESTRA VIDA EMOCIONAL?**
Eva Specker y Matthew Pelowski
- 86 ¿EL ARTE CURA? REFLEXIONES EN TORNO AL PODER TERAPÉUTICO DE LA ACTIVIDAD CREADORA**
Marián López Fernández Cao
- 94 ESPACIO PARA LA EMPATÍA Y LA IMAGINACIÓN CREATIVA: EL PAPEL DE LOS CENTROS DE ARTE, DE LOS MUSEOS Y DE OTRAS PLATAFORMAS INFORMALES DE APRENDIZAJE**
Elif M. Gokcigdem
- 102 MUSEOS EN TRANSFORMACIÓN PARA UN MUNDO EN TRANSFORMACIÓN**
Karleen V. Gardner
- 112 DIBUJAR CUANDO ESTAMOS TRISTES ¿QUÉ DIBUJAN LOS NIÑOS ESPONTÁNEAMENTE CUANDO ESTÁN TRISTES?**
Jennifer E. Drake y Eliana Grossman
- 122 LA CREATIVIDAD Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES**
Lola Prieto, Mercedes Ferrando y Carmen Ferrándiz
- 132 LIDERAZGO, CREATIVIDAD Y EMOCIONES: SEGURIDAD PSICOLÓGICA Y CREACIÓN DE UN CLIMA CREATIVO**
Roni Reiter-Palmon



PRESENTACIÓN

Iñigo Sáenz de Miera

Director general de la Fundación Botín

La Fundación Botín lleva 10 años investigando en colaboración con la Universidad de Yale sobre el impacto que tienen las artes y las emociones en el desarrollo de la creatividad. Además, en los últimos 5 años, hemos aplicado el conocimiento generado a la programación del Centro Botín y, en colaboración con la Fundación IE, hemos creado indicadores para medir dicho impacto. Este informe recoge, de manera resumida, el fruto de todos estos años de trabajo, ofreciendo los resultados concretos del Centro Botín junto con otras experiencias internacionales, también muy significativas, que nos han inspirado y aportado luz en nuestro camino.

El Centro Botín es un centro de arte internacional con una misión social: aprovechar la capacidad de las artes para desarrollar la creatividad y contribuir a la generación de riqueza económica y social. Porque el arte genera bienestar físico, psicológico y social, activa nuestros sentidos, nos ayuda a conocernos y entendernos mejor, desarrolla la imaginación y la empatía, las habilidades sociales, fomenta la reflexión y el pensamiento crítico... y mucho más. Pero en el Centro Botín nos hemos centrado en el potencial que tienen las artes para hacernos más creativos, porque la creatividad, entendida como la capacidad de resolver retos y problemas, es clave para la evolución y el desarrollo de la sociedad.

Todos podemos ser creativos, pero necesitamos la motivación y la actitud para querer serlo, la capacidad de mirar a nuestro alrededor con una mirada diferente, de sorprendernos, imaginar, pensar y atrevernos a hacer las cosas de formas nuevas. Y en todo este proceso hay un ingrediente clave que marca la diferencia, las emociones. Distintos estados emocionales nos llevan a mirar la realidad de formas diferentes, y una buena gestión de las emociones que aparecen en el proceso creativo es clave para llevarlo a término con éxito. Las artes nos emocionan y los centros de arte pueden enseñarnos a aprovechar y gestionar esas emociones para tener mayor éxito en nuestro proceso creativo, sea cual sea.

Si crees que todo esto puede tener sentido continúa leyendo, porque en este informe encontrarás las investigaciones, las aplicaciones prácticas, el impacto y los expertos internacionales que han convertido nuestra hipótesis de partida en tesis, aunque aún quede mucho camino por recorrer.

En octubre de 2019 el Centro Botín celebró el *Encuentro Internacional sobre Artes, Emociones y Creatividad*.¹ Durante 3 días expertos de todo el mundo presentaron sus investigaciones y debatieron sobre las relaciones entre las artes, las emociones y la creatividad en el ámbito de la salud, la educación, el arte y la empresa. Pocos meses después llegó la pandemia; y aprovechamos ese tiempo para seguir investigando, poner por escrito y actualizar algunos de los resultados presentados en ese *Encuentro* y otros nuevos hallazgos. En un mundo más necesitado de creatividad que nunca, la misión social del Centro Botín cobraba aún mayor sentido.

Y aquí está el resultado, un informe internacional con 14 aportaciones científicas que hemos querido presentar en 5 bloques para facilitar el acercamiento a su contenido, aunque la realidad es que cada uno de los capítulos puede, y debe, leerse por separado. Además, hemos añadido un espacio al final de cada capítulo para que puedas anotar tus propios aprendizajes, reflexiones, dudas y conclusiones.

El informe empieza, como no podía ser de otra manera, poniendo en valor la creatividad. Gracias a los textos de Rowe junto a Kaufman, Glaveanu y Corazza se presentan respectivamente grandes funciones de la creatividad en el momento actual y futuro: desde cómo la creatividad en el arte puede servir para dar sentido a la vida, pasando por ofrecer los argumentos por los que la creatividad puede cambiar el mundo para mejor, hasta terminar con una reflexión sobre el futuro, ya que nuestra supervivencia estará muy vinculada a nuestra capacidad creativa.

A continuación, se presentan 4 artículos que explican el trabajo de investigación desarrollado por la Fundación Botín en colaboración con la Universidad de Yale y la Fundación IE, su aplicación práctica en el Centro Botín y los resultados de medición de su impacto.

La colaboración con el Centro de Inteligencia Emocional de Yale comenzó en 2012 generando un modelo teórico que explica el papel de las emociones en el proceso creativo y la forma en que las artes nos ayudan a desarrollar nuestra creatividad (véase *Artes y emociones que potencian la creatividad*. Informe Fundación Botín 2014). Zorana Ivcevic, investigadora de Yale, nos muestra ahora en este informe cómo las emociones despiertan y alimentan la creatividad y la innovación, y cómo estos conocimientos constituyen la base para el desarrollo de la creatividad usando el poder de las emociones. A continuación, en el artículo de Ivcevic y Hoffmann, se describen los cursos que por primera vez se han creado e implementado en el Centro Botín combinando la enseñanza de la creatividad y de la inteligencia emocional a través de las artes para niños, familias, adolescentes y adultos, explicando su ejecución, evaluación y el impacto que han generado a nivel individual. Por ejemplo, tras participar en estos



¹ Consulta los vídeos y contenidos del encuentro escaneando este código QR

cursos, adolescentes y adultos experimentaron un cambio en su actitud y su forma de pensar respecto a la creatividad y la inteligencia emocional; y tanto niños como adultos mostraron una mayor frecuencia de comportamientos creativos, así como una mejora significativa en la generación de respuestas originales en tareas creativas, entre otros.

A su vez, la colaboración con la Fundación IE iniciada en 2018 se ha centrado en dos aspectos de la medición del impacto del Centro Botín: en primer lugar, y tal y como explica el texto de Gabaldón y Zimmermann, queríamos conocer el impacto de su programación en la creatividad social de aquellos grupos o colectivos que disfrutaban de forma repetida de nuestra actividad artística, cultural y formativa. Para ello se generó una encuesta cuya conclusión, entre otras, es que el Centro Botín permite a sus visitantes cambiar su punto de vista sobre la realidad y modificar aspectos de su vida personal y profesional. Además, el impacto en la creatividad de los visitantes es mayor cuantas más visitas realizan al Centro. Este estudio muestra al Centro Botín como un ejemplo de cómo los centros de arte pueden ser un vehículo de transmisión cultural y de transformación personal.

Por último, y una vez conocido el efecto de la programación del Centro Botín a nivel individual y grupal, nos quedaba conocer su impacto a largo plazo: la forma en la que la actividad del Centro Botín puede llegar a influir en el desarrollo de la creatividad de la región de Cantabria en su conjunto. En el último artículo de este bloque, Patricia Gabaldón, investigadora del IE University, presenta un nuevo modelo de medición y un nuevo *Indicador de Creatividad de Cantabria*, que nos permite conocer la situación del sector creativo en Cantabria en el momento actual y su evolución reciente, así como realizar mediciones futuras a medio y largo plazo para conocer y dar seguimiento al cumplimiento de la misión del Centro Botín.

En el tercer bloque de contenidos hablamos de los beneficios que produce el arte y los cambios que están teniendo lugar en museos y centros de arte en cuanto a la función que desempeñan. Specker y Pelowski abordan cómo el arte afecta a nuestra vida emocional y nos hace más prosociales, cambios que pueden perdurar en nuestra vida cotidiana una vez se ha abandonado el espacio expositivo. López Fdez. Cao explica cómo el arte puede curar el alma y reflexiona en torno al poder terapéutico de la actividad creadora haciendo un recorrido por la evolución del arte como terapia hasta llegar a la arteterapia en España hoy. Gokcigdem plantea el papel que juegan los centros de arte, los museos y otras plataformas de aprendizaje en el desarrollo de la empatía y la imaginación creativa, necesarias ambas para afrontar los problemas cada vez más complejos de la humanidad. Para terminar, Gardner profundiza en el gran impacto que tienen los museos en el público y la necesidad de que evolucionen y se adapten a los cambios sociales que se están produciendo, especialmente fomentando la empatía y la igualdad.

El cuarto bloque presenta dos artículos vinculando las artes, las emociones y la creatividad con la infancia y la juventud. Drake y Grossman muestran cómo el dibujo espontáneo de los niños, utilizado como forma de distracción, sirve como estrategia de mejora de los estados



de ánimo desagradables. Si el arte puede mejorar el estado de ánimo del alumnado, y está probado que el rendimiento académico mejora si el estado de ánimo es bueno, las actividades artísticas no estructuradas deberían estar presentes en las aulas. A continuación, el estudio de Prieto, Ferrando y Ferrándiz analiza el vínculo existente entre la inteligencia emocional y la creatividad en estudiantes, ofreciendo una mayor comprensión de esa relación.

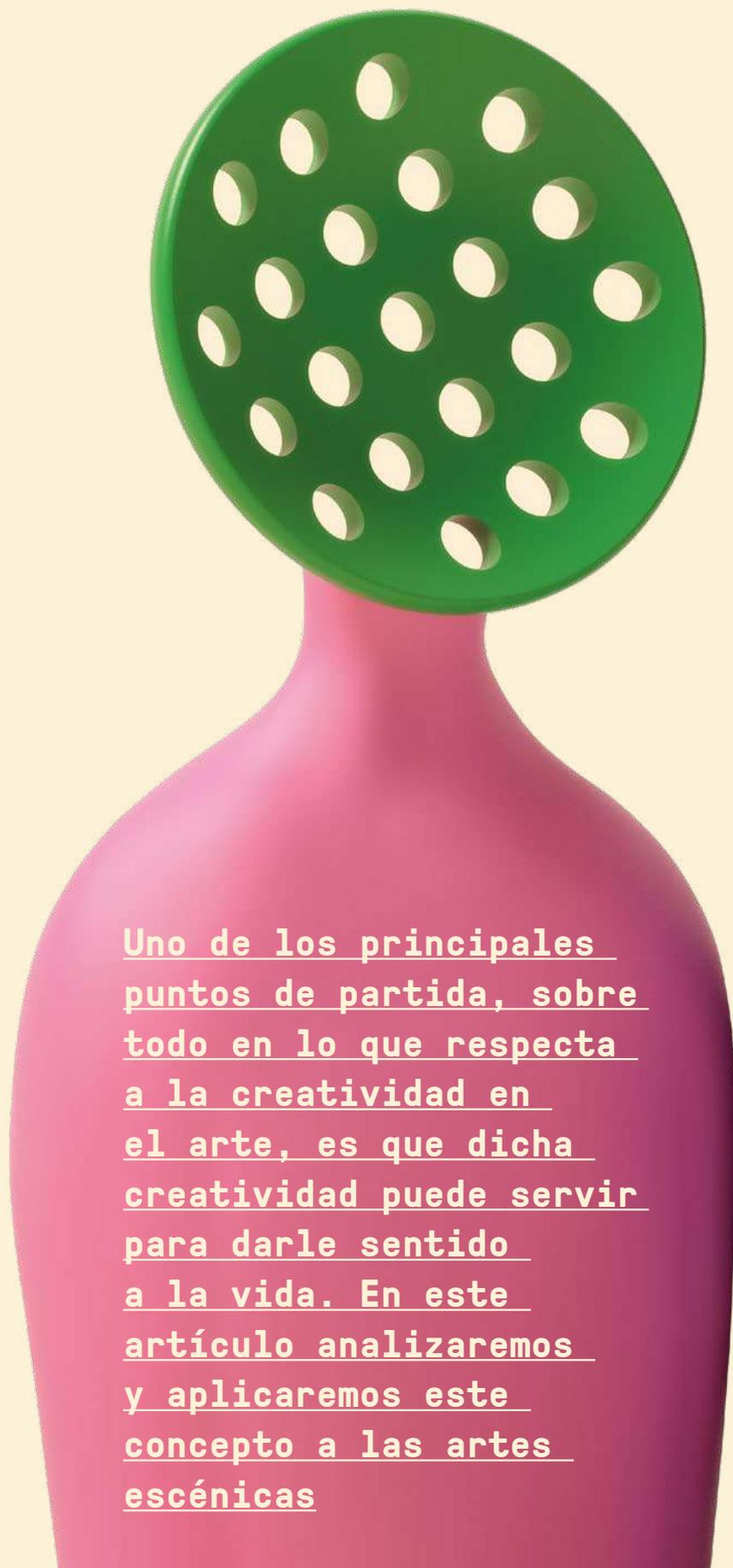
Cerramos este informe con una valiosa aportación de Roni Reiter-Palmon en el ámbito de la empresa, argumentando por qué la creatividad ha sido reconocida como una de las habilidades más importantes para los profesionales del siglo XXI por el Foro Económico Mundial, y cómo de importantes son los líderes en la cultura del equipo, de la organización y en la generación de un clima creativo y de seguridad psicológica.

Aún existen muchas incógnitas, mucho camino por recorrer y sobre todo mucha gente a la que convencer de que las artes, y por tanto los centros de arte, tienen un potencial enorme para cumplir la función social de generar bienestar y desarrollo, en concreto desarrollo de la creatividad, aspecto clave para la evolución humana y la generación de riqueza de todo tipo.

Ojalá el trabajo de estos años y este informe, aun siendo una pequeña aportación, un pequeño paso, sirvan para inspirar a otras instituciones artísticas para responder al reto de explorar una nueva forma de entender el arte, más social, como un medio para contribuir al desarrollo de las personas y las sociedades; para definir una misión social, la que sea, así como una estrategia concreta y unos indicadores de impacto que permitan medir los logros, más allá del número de visitantes, y que, por el camino, ayuden a mejorar los procesos.

Agradecemos a todos los investigadores y autores de los textos su apoyo y contribución a este informe, así como la confianza que han mostrado en el proyecto del Centro Botín. Y sobre todo gracias a ti, por tu atención e interés, por apoyar la importancia que tienen las artes en el desarrollo de la sociedad, y por ayudarnos a compartir y difundir este informe entre tus colegas y contactos. Hasta muy pronto, te esperamos en el Centro Botín.

Santander, noviembre de 2022



Uno de los principales puntos de partida, sobre todo en lo que respecta a la creatividad en el arte, es que dicha creatividad puede servir para darle sentido a la vida. En este artículo analizaremos y aplicaremos este concepto a las artes escénicas

CÓMO DIFERENTES NIVELES DE CREATIVIDAD EN EL ARTE PUEDEN CONTRIBUIR A DAR SENTIDO A LA VIDA, A CREAR UN LEGADO Y A ALCANZAR LA INMORTALIDAD SIMBÓLICA

Dana P. Rowe y James C. Kaufman

American Society of Composers and Publishers
Universidad de Connecticut

¿Cuáles son los dos días más importantes de mi vida? El día en que naces y el día en que te das cuenta para qué has nacido”.

Anita Canfield (1985, p. 43)

Cuando la gente piensa en la creatividad, les suelen venir a la mente personas como Billie Holiday, Rod Serling o Frida Kahlo: suelen pensar en genios. Es bastante fácil pensar en los beneficios del genio creativo, se trata de algo que beneficia a la sociedad en el presente y que también lo hará en el futuro. Pero la creatividad abarca un amplio espectro de talentos y habilidades. El Modelo de las cuatro C (Beghetto y Kaufman, 2007; Kaufman y Beghetto, 2009) plantea que la creatividad tiene una trayectoria de desarrollo en la que se incluyen cuatro categorías.

La primera de estas categorías es la creatividad Mini-c, o los pensamientos o ideas importantes a nivel personal que todos podemos

tener en cualquier momento. La creatividad Mini-c puede aplicarla una niña resolviendo un problema de álgebra, alguien modificando una receta para que resulte más picante o cuando nos inventamos una nana para que un bebé se duerma. Es posible que los demás no valoren este tipo de ideas y que ni se molesten en alabarnos, pero Mini-c representa el tipo de imaginación y de intuición que son agradables y gratificantes y que pueden desembocar en aportaciones más relevantes. Con suficiente maduración y comprensión, algunas pueden evolucionar hasta convertirse en creatividad Little-c o creatividad cotidiana (Kaufman y Beghetto, 2013).

La creatividad Little-c son las canciones, los inventos y las obras de arte, etc., que los demás sí que pueden llegar a apreciar. Si bien este tipo de tareas en general las realizamos para uno mismo, también pueden tener mucho que aportar a familiares y a amigos, e incluso a la gente de

nuestra comunidad. Este tipo de creaciones son las que dan vida a las ferias locales, a las cafeterías, a las pequeñas galerías y a las exposiciones callejeras. Algunos ejemplos de obras representativas de la creatividad Little-c pueden ser los deliciosos churros de la Chocolatería San Ginés, un precioso abanico o un poeta leyendo en público su última décima... es posible incluso que no las consideremos obras profesionales al cien por cien, pero con suficiente práctica y esfuerzo, las obras Little-c pueden llegar a convertirse en Pro-c (creatividad profesional).

Las definiciones más recientes del «sentido de la vida», por ejemplo, incluyen tres componentes: coherencia, propósito y relevancia (Martela y Steger, 2016)

En el nivel de creatividad Pro-c se contribuye al trabajo de la disciplina correspondiente (literatura, ciencias, arte, diseño o cualquier otra profesión), aunque la contribución puede ser modesta. Con cada novela publicada, cada experimento científico que recibe financiación, cada musical que llega al teatro -aunque consigan que su campo avance solo mínimamente (Sternberg et al., 2001, por ejemplo)-, los creadores han demostrado ser expertos en creatividad. Un creador Pro-c, a través de las generaciones y con un legado duradero, podría llegar a convertirse en ese tipo de genio (Big-C), del que hablamos al principio.

¿Qué sucede con los niveles más bajos del Modelo de las cuatro C? ¿Cuáles son los beneficios específicos que pueden ayudar a los creadores Mini-c y Little-c? Uno de los principales puntos de partida, sobre todo en lo que respecta a la creatividad en el arte, es que dicha creatividad puede servir para darle sentido a la vida. En este artículo analizaremos y aplicaremos este concepto a las artes escénicas. La conexión entre la creatividad y el sentido de la vida puede adquirir

diferentes formas. Las definiciones más recientes del «sentido de la vida», por ejemplo, incluyen tres componentes: coherencia, propósito y relevancia (Martela y Steger, 2016). Kaufman (2018), vincula estos tres aspectos al tiempo: la coherencia representa el pasado, la relevancia es el presente y el propósito está vinculado al futuro.

La coherencia es nuestra capacidad para comprender y dar sentido a nuestro pasado: ¿son justificables nuestras acciones y nuestras reacciones?, ¿somos capaces de entender las decisiones que tomamos en un momento dado, aunque nunca las repetiríamos? Son muchos los aspectos de la vida que escapan a nuestro control y suelen ser una fuente de emociones negativas. Todos cometemos errores o perdemos oportunidades o seres queridos. Lo fundamental es si somos capaces de reflexionar y entender y, en lo posible, crecer y florecer aprendiendo de esas trágicas circunstancias (Forgeard, 2013). Las artes escénicas pueden contribuir a la coherencia, dado que asumir determinados papeles puede ayudarnos a comprender mejor las decisiones del pasado y presentárnoslas de una manera diferente. Pensemos, por ejemplo, en un joven cantante de ópera que está protagonizando la ópera de Britten *Albert Herring*. Durante la ópera, Herring pasa de ser un joven obediente y servil a aprender a disfrutar de la vida y a ser independiente. Es posible que el tenor que interpreta a Herring, mientras estudia el papel, llegue a comprender mejor la importancia de la autonomía (Ryan y Deci, 2000, por ejemplo) y deje de arrepentirse de acciones pasadas que quizás siempre le hayan parecido algo egoístas, como la decisión de ser cantante de ópera.

La relevancia, como parte del sentido de la vida, concierne a nuestra capacidad de disfrutar de la vida en cada momento. ¿Consideramos que nuestra existencia actual es positiva? ¿Disfrutamos del amor, de la alegría, de relaciones sociales y de calidad de vida? Quizás estemos experimentando algo a lo que Csikszentmihalyi (1990, 1996) se refirió como *flow*, que se produce cuando estamos tan concentrados y sumer-

gidos en una de nuestras actividades favoritas que perdemos la noción del tiempo. Actuar ante el público suele generar el mismo «subidón» que se produce al realizar una actividad que se nos da bien, pero que al mismo tiempo exige cierta pericia. De hecho, a muchos intérpretes les motiva esa sensación de *flow* y de pasión (Martin y Cutler, 2002).

El tercer componente, el propósito, se relaciona con nuestras esperanzas y nuestros sueños para el futuro (de nuestra vida y en general). Hay muchos tipos de metas diferentes, por supuesto, y muchas de ellas son exclusivamente personales, como formar una familia o viajar por el mundo. Otras metas están orientadas hacia la carrera y el nivel que uno espera alcanzar (actuar en Broadway, por ejemplo). El propósito suele entrelazarse con el concepto de *inmortalidad simbólica* (Lifton, 1979). Los seres humanos somos conscientes de que un día dejaremos este mundo, ¿cómo es posible que nos olvidemos de ello y no estemos preocupados constantemente? Una forma de conseguirlo, tal y como explica Lifton (2011), es encontrar alguna forma metafórica de vivir eternamente. Algunos lo consiguen teniendo hijos o a través de la espiritualidad, otros a través de las artes escénicas y de otras formas de ser creativo.

En ambas opciones se utiliza el hedonismo y la eudaimonía para afrontar la mortalidad o la angustia (Disabato, Goodman, Kashdan, Short y Harden, 2016; Tov y Lee, 2016). El hedonismo busca placeres y alegrías a corto plazo, como la producida por la sensación de *flow* de la que hablábamos antes, o por los aplausos y las alabanzas. El hedonismo nos distrae de la idea de la muerte. No cabe duda de que el arte puede mejorar nuestro estado de ánimo distrayéndonos de los pensamientos negativos (Drake y Winner, 2012; Drake, Coleman y Winner, 2011; Drake y Grossman, en este volumen).

No obstante, para el propósito son más relevantes los beneficios a largo plazo que produce la eudaimonía. La eudaimonía combina una sensa-

ción más profunda de satisfacción y de bienestar basada en factores psicológicos que incluyen la autoaceptación, las relaciones positivas con los demás, el control de los retos que la vida nos lanza, el crecimiento personal y la sensación de autonomía o voluntad propia para controlar nuestras vidas (Ryff, 1989; 2014). Tener conciencia de la idea de la muerte también interviene en este proceso, pero de una manera diferente: puede ser positivo recordar que la existencia es caprichosa o, llevando la eudaimonía hasta su manifestación más extrema, reconocer nuestro legado y aceptarlo.

La manera más honesta de pensar en nuestro legado es asumiendo el punto de vista Big-C (Kaufman y Beghetto, 2009). Sin duda, los genios perduran (Simonton, 2009). En el mundo de los musicales, por ejemplo, muchos de los autores más destacados nos dejaron hace décadas (Richard Rodgers y Oscar Hammerstein, George Gershwin, Cole Porter y Frank Loesser, etc.). Sin embargo, *Oklahoma!*, *Porgy and Bess*, *Kiss Me, Kate* y *Guys and Dolls* siguen representándose en todo el mundo. Es posible incluso que muchos de los que están leyendo ahora sean capaces de tatarrear alguna de las canciones de cada uno de ellos.

Nuestra influencia en los demás -amigos, hijos, estudiantes, etc.-, es la mejor apuesta para conseguir un legado que nos dé inmortalidad simbólica

No obstante, lo que conforma la creatividad Big-C (al contrario de lo que sucede con la creatividad Pro-c) puede depender de factores aleatorios y prácticamente caóticos. La Teoría de Sistemas de la Creatividad sugiere que, tras la aparente locura de lo que se recuerda y se olvida en el mundo de las artes escénicas y de la creatividad, subyace un método específico (Csikszentmihalyi, 1999). El éxito de los productos creativos deriva de la interacción entre la perso-

na (el creador), el campo (los que filtran y toman las decisiones, como los críticos) y el dominio (todos los que trabajan en determinado ámbito, como podría ser el de los musicales que hemos mencionado, sus consumidores y su público). El producto elaborado, salvo que se reinterprete, tiende a permanecer inmutable: una producción actual de *Romeo y Julieta* puede ambientarse en los años 30 o en el sur de los Estados Unidos, pero Mercucio nunca derrotará a Teobaldo porque entonces ya no sería *Romeo y Julieta*.

Por el contrario, los críticos y el público siempre cambian. Con el paso del tiempo, la gente se hace mayor, se jubila (o fallece) y llegan otros que ocupan su lugar. Es posible que la elección del mejor musical de un año determinado no tolere bien el paso del tiempo. En 1991, por ejemplo, *The Will Rogers Follies* ganó el Tony al mejor musical (y cinco galardones más ese año). Se representó casi 1000 veces y la gira nacional fue todo un éxito. Sin embargo, hoy casi no se representa y no se han hecho nuevos montajes. Esto no sucede con las obras que perdieron el Tony ese año: *Once on This Island*, *Miss Saigón* y *The Secret Garden*. Las tres se representan en todo el mundo en importantes teatros. Existen diferentes grabaciones de *Miss Saigón* y ha estado de gira en varias ocasiones alcanzando un gran éxito. En el caso de *Once on This Island*, no solo se produjo un nuevo montaje, sino que ganó el Tony al mejor reestreno de un musical. *The Secret Garden* sigue representándose habitualmente en los Estados Unidos. Es posible que los críticos y el público admirasen enormemente *The Will Rogers Follies* en 1991, pero dejó de fascinar a las generaciones siguientes. Los perdedores de ese año, por el contrario, siguen siendo del gusto del público. Es muy posible que en 30 años más, los gustos hayan vuelto a cambiar.

Por cada *Flauta mágica* o cada *Mucho ruido y pocas nueces*, que aún hoy continúan emocionándonos y cautivándonos incluso siglos después de su creación, existen cientos de obras que se disfrutaron en su momento y que después cayeron en el olvido. Es posible que hayan sido

relegadas a un segundo plano porque los estilos o los valores han cambiado, porque contenían referencias que ya no se entienden o debido a la mala suerte. En cualquier caso, sí que existe cierta relación entre el éxito inicial de una obra y su reconocimiento actual (Simonton, 1998). La mayoría de los musicales que han ganado el Tony, por ejemplo, siguen siendo conocidos con mayor o menor medida hoy en día.

Tener como objetivo la creatividad Big-C y dar sentido a la vida en base a que tu trabajo se convierta en tu legado una vez hayas muerto es una empresa arriesgada. Igual de arriesgado que decidir no ir nunca al dentista e intentar convencer a tu dentadura de que esté perfectamente recta y sin caries. ¿Podría funcionar? Sinceramente, yo no apostaría por ello. Si cada uno hiciésemos una lista de los 100 creadores vivos que creemos que serán recordados dentro de 100 años, me atrevería a poner la mano en el fuego: muchos caerán en el olvido.

Lo que nosotros planteamos es que el mejor camino para alcanzar la inmortalidad simbólica es centrarse en la creatividad Mini-c o Little-c (Beghetto y Kaufman, 2007). El impacto que tenemos en los demás es fundamental en todos los aspectos de la vida. De hecho, varias teorías recientes hacen hincapié en el papel de los grupos, del público y de las interacciones en el proceso creativo y en los productos creativos (Glăveanu, 2013; Kaufman y Glăveanu, 2019). Nuestra influencia en los demás -amigos, hijos, estudiantes, etc.-, es la mejor apuesta para conseguir un legado que nos dé inmortalidad simbólica. Uno de los mejores consejos que se le puede dar a un aspirante a artista es que empiece donde vive y que vaya creciendo localmente, que participe y apoye centros creativos y actividades en su región. Si el talento y la pasión se encuentran con la suerte y las oportunidades, es posible que acabe alcanzando las más altas esferas. Pero, si eso no es lo que nos depara el destino, todavía quedará lo que hemos conseguido localmente. Ese impacto puede permanecer y perdurar, no importa que lo haga solo entre las personas que te conocen y te quieren.

Para terminar, vamos a describir los cuadros que cuelgan de las paredes de las casas de los autores de este artículo. En la primera casa hay cuadros obra de la madre de uno de los autores, ahora difunta. Algunos son bonitos y otros no. Todos son copias de otros cuadros que son grandes ejemplos de la creatividad Big-C, son copias de obras de Goya, Picasso o El Greco. En el salón de la segunda casa hay dos cuadros de flores pintados por la difunta abuela del otro autor de este artículo. Objetivamente, ambos son ejemplos de creatividad Little-c. Los museos no se están peleando por exponerlos en sus salas... Si los autores del artículo los viesan en una tienda y los pintores fuesen otras personas, posiblemente no sentirían la necesidad de añadirlos a su colección. Lo importante de esos cuadros es que al verlos recuerdan a alguien querido, que sonrían cada vez que sus ojos se posan casualmente en ellos. Esos cuadros son el legado derivado de las conexiones personales, aunque la contribución creativa no se encuentre entre los niveles más altos posibles. Son una mezcla de arte y de recuerdos, una combinación que puede llegar a ser el tipo de inmortalidad simbólica más poderosa que se puede alcanzar.

REFERENCIAS

- Beghetto, R. A. y Kaufman, J. C. (2007). *Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity (Hacia una concepción más amplia de la creatividad: en defensa de la creatividad mini-c)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 13-79.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience (Flow: la psicología de la experiencia óptima)*. Nueva York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention (Creatividad, flow y la psicología del descubrimiento y la invención)*. Nueva York: Harper-Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Implications of a systems perspective for the study of creativity (Implicaciones de la perspectiva de sistemas para el estudio de la creatividad)*.
- R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (p. 313-335). Nueva York: Cambridge University Press.
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L. y Jarden, A. (2016). *Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being (¿Diferentes tipos de bienestar? Examen intercultural del bienestar hedónico y de la eudaimonía)*. *Psychological Assessment*, 28, 471-482.
- Drake, J. E. y Winner, E. (2012). *Confronting sadness through art-making: Distraction is more beneficial than venting (Arte para mejorar el estado de ánimo a corto plazo: distraer nuestra atención es más efectivo que desahogarse)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 251-266.
- Drake, J. E., Coleman, K. y Winner, E. (2011). *Short-term mood repair through art: Effects of medium and strategy (Mejora a corto plazo del estado de ánimo a través del arte: efectos del medio y estrategia)*. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 28, 26-30.
- Forgeard, M. J. (2013). *Perceiving benefits after adversity: The relationship between self-reported posttraumatic growth and creativity (Percepción de los beneficios de la adversidad: relación entre el crecimiento postraumático autodiagnosticado y la creatividad)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7, 245-264.
- Glăveanu, V. P. (2013). *Rewriting the language of creativity: The Five A's framework (Reescribiendo el lenguaje de la creatividad: el marco de las cinco A)*. *Review of General Psychology*, 17, 69-81.

- Kaufman, J. C. (2018). *Finding meaning with creativity in the past, present, and future (Encontrando sentido al pasado, al presente y al futuro con la creatividad)*. *Perspectives on Psychological Science*, 13, 734-749.
- Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2009). *Beyond big and little: The Four C Model of Creativity (El Modelo C de la creatividad: de grande a pequeño)*. *Review of General Psychology*, 13, 1-12.
- Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2013). *In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative (Homenaje a Clark Kent: metacognición creativa y la importancia de enseñar a los niños cuándo (no) ser creativos)*. *Roeper Review*, 35, 155-165.
- Kaufman, J. C. y Glăveanu, V. P. (2019). *A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? (Revisión de las teorías sobre la creatividad: ¿qué preguntas estamos intentando responder?)*. J.C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity (2ª Ed)* (p. 27-43). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lifton, R. J. (1979). *The broken connection (La conexión rota)*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Lifton, R. J. (2011). *Witness to an extreme century: A memoir (Memorias de un testigo de un siglo extremo)*. Nueva York: Free Press.
- Martela, F. y Steger, M. F. (2016). *The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance (Los tres sentidos del sentido de la vida: la diferencia entre la coherencia, el propósito y la relevancia)*. *The Journal of Positive Psychology*, 1-15.
- Martin, J. J. y Cutler, K. (2002). *An exploratory study of flow and motivation in theater Actors (Análisis del flow y la motivación en los actores de teatro)*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 344-352.
- Canfield, A. (1985). *A woman and her self-esteem*. Salt Lake City, UT: Randall Book Company.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being (Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar)*. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being (¿La felicidad lo es todo? Análisis del significado del bienestar psicológico)*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2014). *Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia (Revisión del bienestar psicológico: avances en la ciencia y la práctica de la eudaimonía)*. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Simonton, D. K. (1998). *Fickle fashion versus immortal fame: Transhistorical assessments of creative products in the opera house (Moda voluble o fama inmortal: análisis transhistórico de los productos creativos en los teatros de ópera)*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 198-210.
- Simonton, D. K. (2009). *Genius 101 (Genios, curso básico)*. Nueva York: Springer.
- Tov, W. y Lee, H. W. (2016). *A closer look at the hedonics of everyday meaning and Satisfaction (Análisis del significado y la satisfacción del hedonismo cotidiano)*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 585-609.



¿Tiene sentido seguir
creyendo en el poder de la
creatividad? Yo respondería
con un tajante «sí» y en
este breve ensayo voy a
aportar los argumentos
por los que creo que la
creatividad sí que cambia
el mundo para mejor

LA CREATIVIDAD PUEDE CAMBIAR EL MUNDO... PARA MEJOR

Vlad Glăveanu

Dublin City University, Dublín, Irlanda

Hoy en día parece que todos estamos entusiasmados con la creatividad, un entusiasmo que la ha convertido en una de las palabras de moda del siglo XXI en ámbitos muy dispares: de la educación a los negocios, del hogar a la esfera pública (Mason, 2017). En todos estos ámbitos, la expectativa es que la creatividad genere cambios, sobre todo cambios positivos, pero el optimismo muchas veces suele darse de bruces con la dura realidad. En el caso de la educación, por ejemplo, la estandarización de los planes de estudio y las evaluaciones van en contra de la expresión individual (Noddings, 2013). El instinto de supervivencia de las empresas en general hace que busquen soluciones de eficacia comprobada en lugar de optar por innovaciones radicales (Lahlou y Beaudouin, 2016). En la sociedad en su conjunto, la creatividad sí que cambia el mundo, pero suele hacerlo a través de medios que destruyen el medioambiente, aumentan la desigualdad y se aprovechan de los pobres y de los marginados (Sierra y Fallon, 2016). Con todo esto en mente, ¿tiene sentido seguir creyendo en el poder de la creatividad?

Yo respondería con un tajante «sí» y en este breve ensayo voy a aportar los argumentos por los que creo que la creatividad sí que cambia el mundo para mejor (consultar también Kaufman y Glăveanu, en proceso de preparación). No voy a presentar una visión romántica de las personas creativas ni un relato idealizado del cambio social.

Si estamos de acuerdo en que la creatividad genera cambio la pregunta que debe plantearse es «cómo» lo hace y si dicho cambio se supone que es positivo la pregunta es «por qué»: por qué hay ocasiones en las que el potencial de la creatividad no se realiza o, peor todavía, no se obtiene el resultado positivo que se esperaba de ella.

La creatividad se ha descrito a lo largo del tiempo de diversas maneras, la mayoría de ellas orientadas al individuo o, con más estrechez de miras incluso, a mentes y cerebros individuales. Las palabras que suelen asociarse con la creatividad son términos como «genio», «inspiración», «intuición», «originalidad», «pensamiento combinatorio», «motivación intrínseca», «capacidad de apertura a la experiencia», etc., etc. Todas estas ideas, por muy útiles que resulten para describir parte de lo que significa crear, pueden entrañar el riesgo de que generemos una idea exageradamente individualista de la creatividad. Está claro que el individuo, la mente y el cerebro contribuyen considerablemente a la expresión creativa, pero sin otras personas, sin el mundo material y sin cultura no existiría la expresión artística.

El individuo y la sociedad no están enfrentados en lo que a creatividad se refiere, por mucho que el pensamiento científico y el profano pretendan enfatizar la lucha de los creadores contra los guardianes de la tradición y contra las normas y las ideas de su época. Esta concepción parcial

olvida que dichos creadores pertenecen a determinada sociedad y a determinada cultura y que, mientras que sí que es cierto que se enfrentaron a determinados grupos y personas, también colaboraron con otros y que sus capacidades y sus conocimientos tomaron forma en un contexto social concreto. Si bien es aceptable adoptar un enfoque individual, no lo es adoptar un enfoque individualista que lo reduzca todo al individuo (consultar Glăveanu, 2014).

Para cambiar el mundo lo primero que debemos hacer es verlo desde un punto de vista diferente y dejar que esa diferencia nos inspire

¿Por qué es importante esta diferencia? Porque el cambio generado por la creatividad varía radicalmente si se observa desde una perspectiva puramente individual o si se observa desde un punto de vista sociocultural. El primer punto de vista glorifica la figura del creador (descubridor, líder, inventor, etc.) y asume que los cambios se generan «desde el interior» transformando el mundo. El segundo punto de vista plantea una perspectiva bidireccional del cambio según la cual las personas son cocreadoras de su sociedad y la cultura no es un obstáculo para la misma, sino un recurso fundamental.

Esta diferencia es relevante porque nos aporta indicios sobre cuándo esperar los cambios y sobre cómo fomentarlos. El primer punto de vista implica que hay que esperar a que aparezcan o buscar a esos individuos que cuentan con suficiente visión y fuerza para cambiar el mundo. El segundo, sin embargo, es un fenómeno mucho más global surgido de acciones e interacciones que transforman cotidianamente nuestra percepción del mundo. Los vectores del cambio no van exclusivamente desde la persona hacia el mundo, sino que se entrecruzan con los vectores que generan otras personas e incluso objetos, lugares e instituciones. La creatividad cambia el mundo

no a causa de que haya personas extraordinarias luchando por convencer a personas normales de que la sociedad no debería ser estática, sino porque las personas extraordinarias y las personas normales conviven en mundos que están abiertos a lo nuevo, al cambio y al futuro (de Saint-Laurent, Obradović y Carriere, 2018).

Existe una faceta de la naturaleza ordinaria del cambio que convendría aclarar: si la creatividad es intrínseca a convivir en sociedad con otras personas con sus propios puntos de vista, capacidades y conocimientos, el cambio en sí mismo es un fenómeno prosaico. La creatividad no cambia un mundo estático, sino un mundo que siempre está en proceso de cambio y, por lo tanto, los creadores no inician el cambio de la nada, sino que más bien *dirigen* los diálogos y las interacciones que potencian la transformación social. Estos son los intercambios y las interacciones que nos abren a nuevas formas de ver el mundo, a nuevas perspectivas sobre la realidad y a nuevos puntos de vista en el espacio social (Glăveanu, 2015).

La respuesta más sencilla para la pregunta «¿cómo cambia el mundo la creatividad?», sería que lo hace *fomentando la diferencia y potenciando la predisposición a aceptar diferentes alternativas*. Sin esta capacidad para plantearse diferentes alternativas que se apoya en el proceso creativo, esta opción no existe, las premisas que se dan por sentado y las formas habituales de hacer las cosas se mantienen inamovibles y, lo que es peor, no se cuestionan. Sin embargo, lo que hace la creatividad en la más simple de sus formas, es cuestionar dichas premisas, ya sea la idea de que los niños solo deben dibujar sin salirse de la línea o que el neoliberalismo es la única opción aceptable para la economía del siglo XXI. Para cambiar el mundo lo primero que debemos hacer es *verlo* desde un punto de vista diferente y dejar que esa diferencia nos *inspire* y, no debemos olvidar, que para ver las cosas desde una perspectiva diferente debemos dialogar con otras personas cuyas experiencias y metas no sean las mismas que las nuestras.

Pero, ¿es siempre bueno este cambio? Echando un vistazo alrededor podemos comprobar que hay empresas que destruyen el entorno y oprimen a las comunidades locales, políticos que avivan las llamas del nacionalismo para ganar votos o banqueros que han amasado fortunas enteras incluso durante las crisis financieras más devastadoras, etc. Sin duda todos dan muestras de creatividad, aunque sea una creatividad insidiosa, egoísta y destructiva, y han encontrado nuevas formas de enriquecerse sin que resultase demasiado obvio o acallando las críticas. Este tipo de acciones se analizan actualmente en un nuevo campo de estudio en expansión, el de la creatividad malévola (Cropley, Kaufman y Cropley, 2008) y la creatividad insensata (Sternberg, 2001), que es la que hace caso omiso a sus posibles consecuencias. No obstante, ¿son estos los mejores ejemplos que podemos encontrar de la creatividad?

Para responder, tenemos que volver a considerar los paradigmas que mencioné antes. Desde el punto de vista del «genio solitario contra el mundo», revolucionar la sociedad para bien o para mal queda dentro de los parámetros de la creatividad. Teniendo en cuenta que la persona y sus cualidades son lo esencial, valorar si algo es creativo dependerá exclusivamente de las características del creador y de la creación. Por el contrario, según el paradigma sociocultural, el proceso y el contexto condicionan enormemente lo que se considera creativo. Si el proceso creativo se basa en el reconocimiento y la apreciación de la diferencia de opiniones de diversos agentes sociales y grupos, por ejemplo, podría argüirse que aquellos que generen resultados destructivos para terceros no interactúan o no respetan su punto de vista. ¿Deben los creadores interactuar con todos los puntos de vista en todo momento? Está claro que esto es imposible, pero si la creatividad cambia el mundo, reflexionar sobre la naturaleza de dicho cambio y sus implicaciones debería formar parte del acto creativo. Este compromiso no implica que absolutamente todos los resultados creativos acaben siendo éticos, sino que la ética y la creatividad no se encuentran tan apartadas

entre ambas como el enfoque individualista que erría hacernos creer (consultar Moran, Cropley y Kaufman, 2014).

Tomando el ejemplo del arte como actividad creativa, el impacto social de cualquier expresión artística deriva precisamente de la habilidad del creador para *re-presentar el mundo* a su público, estando dicha *re-presentación* basada en ser capaz de evadirse del propio punto de vista y entender el mundo como lo ven otras personas al mismo tiempo que se generan ideas, objetos e instalaciones que admiten innumerables perspectivas. El arte está abierto de manera intrínseca a interpretaciones alternativas y novedosas cuyo propósito es poner en tela de juicio el *statu quo*, sobre todo cuando se trata de arte social y político.

La creatividad del arte no acaba por lo tanto cuando este se produce, sino que continúa a través de su interpretación. Los artistas invitan al público a construir sus propios significados y su propia experiencia ante una obra artística. En el proceso de cambiar el mundo, el arte empieza por cambiar nuestra percepción del mismo, abriendo nuevas posibilidades para pensar en lo que es posible, aunque esa posibilidad que imaginamos no siempre sea probable. Cuando se trata de arte activista, ese mundo diferente que se plantea al observador, ya sea utópico o distópico (o ambos al mismo tiempo), puede ser radicalmente diferente al mundo en el que vivimos y es precisamente en el espacio creado por esta diferencia donde el mundo se muestra maleable y abierto al cambio. Ejecutar dicho cambio exige nuevas formas creativas de acción (Harrebye, 2016).

Esta dinámica se vincula a través de diferentes emociones. Mientras que la vertiente individualista ubica las emociones en la persona, en una esfera fisiológica o experiencial interior, el punto de vista sociocultural las identifica como *relaciones* que la persona establece con otro, ya sea otro individuo o el mundo. Las emociones van de la mano de los procesos creativos y existen una serie concreta de estados emocionales vincula-

dos a las acciones creativas que producen cambios. La capacidad de *asombro* y la *esperanza* son dos de estos estados que, si bien son más que emociones *per se*, en realidad son formas de relacionarse con el entorno complejas y motivadas por los afectos.

El asombro abre ante nosotros nuevas formas de ver la realidad consiguiendo que lo que nos es familiar deje de serlo (Glăveanu, en imprenta a). El asombro, que está muy relacionado con la sorpresa, la duda, la admiración y la curiosidad, nos anima a considerar otras formas de pensar y de formar parte del mundo. La esperanza llena estas nuevas formas de pensar con anticipación y optimismo (Solnit, 2016). El optimismo de la esperanza no es poco realista, ya que la esperanza se ocupa de lo que es posible, no de lo que es real. Tener esperanza, incluso con todo en contra, implica percibir la realidad de forma diferente y confiar en que la realidad puede cambiar. El asombro y la esperanza son estados emocionales que ofrecen posibilidades, ya que nos animan a aceptar la ambigüedad al mismo tiempo que nos hacen sentir entusiasmados por lo que puede surgir de ellos. Como tales, también favorecen la expresión creativa, sobre todo teniendo en cuenta que las personas creativas suelen distanciarse de cómo son las cosas para visualizar cómo podrían ser, manteniéndose siempre esperanzados por la posibilidad del cambio.

Una emoción que suele restringir la posibilidad y la creatividad es el *miedo*. Si bien tenemos una gran capacidad adaptativa cuando nos enfrentamos a miedos de los que debemos huir, el miedo generalmente restringe nuestro abanico de opciones en lugar de ampliarlas. Cuando tenemos miedo, tendemos a limitar nuestras posibilidades para actuar en base a la emoción y, una de dos: luchar o huir. Tampoco nos permitimos pensar en la experiencia de los demás o intentar entenderla. El miedo, al contrario que el asom-

bro o la esperanza, hace que nos centremos principalmente en nuestro estado de ánimo y en nuestra supervivencia (Shah, 2013). Por eso, por ejemplo, los políticos nacionalistas y populistas fomentan el miedo: miedo al futuro, miedo a los demás, miedo al cambio¹...

El miedo, al contrario que el asombro o la esperanza, hace que nos centremos principalmente en nuestro estado de ánimo y en nuestra supervivencia

Al referirse a los migrantes y a los refugiados como un peligro real para la sociedad, por ejemplo, describiéndolos como si fuesen una «invasión» o una «infección», se fomenta una actitud de rechazo en lugar de comprensión. En lugar de preguntarnos por la experiencia de los demás e intentar empatizar con ellos, nuestra opinión ya está decidida (Glăveanu, de Saint Laurent y Literat, 2018). En lugar de tener esperanzas en la diversidad y en el futuro, lo que sentimos es nostalgia por una época imaginaria en la que no había extraños ni extranjeros en nuestras ciudades. Como podemos presuponer, rechazar lo diferente y la diversidad no fomenta la creatividad, ya que esta -tal y como hemos explicado-, depende de la capacidad de distanciarnos de nuestro propio punto de vista y considerar perspectivas diversas, principalmente las de los demás. El nacionalismo y el populismo promueven que consideremos exclusivamente el punto de vista de las personas que son «como nosotros» y limitan nuestras posibilidades de cambiar de opinión.

Es importante reflexionar sobre el arte y sobre las emociones porque contribuyen a cambiar el mundo a través de la creatividad. Si crear consiste en *re-presentar* la sociedad haciendo que

¹ Conviene apuntar que el miedo no siempre es una emoción con consecuencias negativas, ya que ayuda a que nos adaptemos al entorno y puede funcionar como un motor de comportamiento prosocial cuando se combina con otras emociones (rabia ante la injusticia social y esperanza en un futuro mejor, por ejemplo).

la percibamos como si fuese la primera vez y en ocasiones de formas radicalmente diferentes, los medios artísticos resultan fundamentales para conseguirlo, en un proceso impulsado al mismo tiempo por la emoción y por los resultados. La última pregunta que debemos plantear es cómo podemos movilizar la capacidad transformadora de la emoción y del arte para sustentar acciones creativas que redunden en un cambio social deseable. En otras palabras, cómo la creatividad, las emociones y el arte pueden contribuir a la construcción y la continuidad de *sociedades de lo posible* (consultar más detalles de esta idea en Glăveanu, en imprenta b).

Todas las sociedades pertenecen, hasta cierto punto, al terreno de lo posible. Incluso las sociedades más restrictivas, como los regímenes totalitarios, no carecen totalmente de esperanza, deseo y utopía; más bien al contrario, los contextos sociales más estrictos generan creatividad cotidiana como mecanismo de afrontamiento y, a largo plazo, cultivan la imaginación de la resistencia. Enfrentarse al poder y a la autoridad exige más que valor, exige la libertad para comprometerse con lo posible en un mundo de imposibilidades, en un mundo en el que el cambio parece imposible.

Lo que potencia este compromiso con lo posible en la médula de una comunidad es la *diferencia*, la diferencia que experimentan, conocen y anhelan los individuos y los grupos que conviven en dicha sociedad (Glăveanu, en imprenta b). Sin estas diferencias, no haría falta comunicarse, la creatividad y el cambio no serían necesarios: si yo y el otro pensamos lo mismo, sentimos lo mismo y actuamos de la misma manera, no hay cabida para el cambio ni recursos para alcanzarlo. Lo que consigue que las sociedades avancen es la necesidad de comprender, gestionar y sacar el máximo partido de las diferencias. Algo que es, en definitiva, la quintaesencia del proceso creativo ya que requiere tener una mente abierta, capacidad para adoptar diferentes puntos de vista y para plantearse qué forma de entender el mundo y qué postura tienen los demás. Sin

estas condiciones previas es posible que el cambio se produzca, pero será un cambio predecible, a menudo no deseado y breve. Para aprovechar el poder de la creatividad en aras de la transformación social tenemos que aceptar el papel que tiene: el de hacer que seamos *conscientes de que la sociedad humana está permanentemente abierta al cambio y al futuro*, que nuestras sociedades en todo momento son sociedades de lo real y de lo posible y que este último transforma al primero.

Las sociedades de lo posible no son un concepto idealizado ya que no son perfectas. Es precisamente debido a estas imperfecciones: conflictos, desigualdad, explotación de otras personas y del medioambiente, por lo que necesitamos que la sociedad permita que medren la posibilidad y el cambio. En resumidas cuentas, lo que he tratado de argumentar, es que la creatividad es un motor básico de cambio y que, cuando es fiel a sus orígenes -la diferencia y el diálogo-, es un motor de cambio positivo. Es posible que, en un mundo amenazado por el racismo, el nacionalismo y la destrucción del medioambiente, todo esto parezca utópico, pero quizás precisamente por eso sea este el mejor momento para plantear este punto de vista. ¡La creatividad puede cambiar el mundo! ¿Lo hará? El enfoque sociocultural sugiere que no debemos esperar a un salvador que genere este cambio por nosotros, al contrario, nos anima a plantearnos el papel que tenemos cada uno para generar el cambio interactuando con los demás independientemente de nuestro lugar en la sociedad. En definitiva, el verdadero poder de la creatividad es unirnos en un esfuerzo conjunto para construir un mundo no como *el que es*, sino como *el que podría ser*.

REFERENCIAS

- Cropley, D. H., Kaufman, J., y Cropley, A. J. (2008). *Malevolent creativity: A functional model of creativity in terrorism and crime (Creatividad malévola: un modelo funcional de la creatividad en el terrorismo y en los actos delictivos)*. *Creativity Research Journal*, 20(2), 105-115.

- de Saint-Laurent, C., Obradović, S., y Carriere, K. R. (Eds.) (2018). *Imagining collective futures: Perspectives from social, cultural and political psychology (Imaginando futuros colectivos: perspectivas desde una psicología social, cultural y política)*. Cham: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual (Creatividad distribuida: pensar apartándose del individuo creativo)*. Cham: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2015). *Creativity as a sociocultural act (La creatividad como acto sociocultural)*. *Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165–180.
- Glăveanu, V. P. (en imprenta a). *Wonder: The extraordinary power of an ordinary experience (Asombrarse: el poder extraordinario de una experiencia ordinaria)*. London: Bloomsbury Press.
- Glăveanu, V. P. (en imprenta b). *The possible: A theory (Lo posible: una teoría)*. New York, NY: Oxford University Press.
- Glăveanu, V. P., de Saint Laurent, C., y Literat, I. (2018). *Making sense of refugees on social media: Perspective-taking, political imagination, and Internet memes (Encontrando sentido a los refugiados en las redes sociales: toma de perspectivas, imaginación política y memes de Internet)*. *American Behavioral Scientist*, 62(4), 440–457.
- Harrebye, S. (2016). *Social change and creative activism in the 21st century: The mirror effect (Cambios sociales y activismo creativo en el siglo XXI: el efecto espejo)*. Cham: Springer.
- Kaufman, J. C. y Glăveanu V. P. (en proceso de preparación). *The creativity ethos (El ethos de la creatividad)*.
- Lahlou, S., y Beaudouin, V. (2016). *Creativity and culture in organizations (Creatividad y cultura en organizaciones)*. Glăveanu V. P. (Ed), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (p. 475–498). London: Palgrave.
- Mason, J. H. (2017). *The value of creativity: The origins and emergence of a modern belief (El valor de la creatividad: los orígenes de una creencia moderna)*. London: Routledge.
- Moran, S., Cropley, D., y Kaufman, J. (Eds) (2014). *The ethics of creativity (Ética de la creatividad)*. Cham: Springer.
- Noddings, N. (2013). *Standardized curriculum and loss of creativity (Planes de estudio estandarizados y pérdida de la creatividad)*. *Theory into Practice*, 52(3), 210–215.
- Shah, T. M. (2013). *Chaos and fear: Creativity and hope in an uncertain world (Caos y miedo: creatividad y esperanza en un mundo incierto)*. *International Sociology*, 28(5), 513–517.
- Sierra Z., y Fallon G. (2016). *Rethinking creativity from the “South”: Alternative horizons toward strengthening community-based well-being (Replanteando la creatividad desde el «Sur»: horizontes alternativos para reforzar el bienestar comunitario)*. Glăveanu V. P. (Ed), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (p. 355–374). London: Palgrave.
- Solnit, R. (2016). *Hope in the dark: Untold histories, wild possibilities (Esperanza en la oscuridad: historias jamás contadas, infinitas posibilidades)*. Chicago, IL: Haymarket.
- Sternberg, R. J. (2001). *What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom (¿Cuál es el común denominador de la creatividad? Su relación dialéctica con la inteligencia y la sabiduría)*. *American Psychologist*, 56(4), 360.



Nuestra supervivencia
como seres felices
con identidad, valor
y propósito dependerá
de nuestra capacidad
creativa

DISEÑANDO EL FUTURO:

el papel de la creatividad en la Sociedad de la posinformación

Giovanni Emanuele Corazza

Universidad de Bolonia, Italia

LA TRANSICIÓN HACIA LA SOCIEDAD DE LA POSINFORMACIÓN

Hoy en día parece que la evolución de la sociedad viene determinada cada vez más por las innovaciones tecnológicas, que afectan a nuestro comportamiento individual, a las costumbres y a las relaciones sociales, a la prosperidad económica e incluso al discurso político. Considerando el término «tecnología» desde un punto de vista amplio que incorpore todas las ideas generadas por el ingenio humano desde que aparecieron las primeras herramientas hechas con piedra en la Prehistoria (Harmand *et al.*, 2015), podría plantearse que esto siempre ha sido así desde que existe el *Homo sapiens*. Si bien esto podría ser cierto, existen una serie de elementos que nos permiten atrevernos a decir que la situación actual, que nos lleva al advenimiento de la denominada «Sociedad de la posinformación», no tiene ningún precedente conocido; especialmente si tenemos en cuenta cuatro aspectos: la velocidad a la que se producen los cambios, el nivel de conectividad, la aparición de la inteligencia artificial y la insurgencia de las pandemias.

El primer elemento a tener en cuenta en la vigente evolución tecnológica es el ritmo acelerado al que se produce el proceso, que provoca que cada pocos años haya cambios relevantes en los dispositivos y en los sistemas que utilizamos. Un ejemplo claro de esto es la telefonía móvil, para

la que cada 10 años se genera un nuevo estándar (1G en los 80, 2G en los 90, 3G con el nuevo milenio, 4G en 2010 y hoy en día con el 5G) que requiere dispositivos que es necesario cambiar cada 2 años y cuyos modelos generalmente no resisten en el mercado más de 6 meses. Recordemos que el *smartphone*, un dispositivo que ha tenido un impacto radical en nuestras vidas, apareció hace tan solo 15 años, y que en este breve periodo ha pasado a formar parte de la rutina diaria de prácticamente todos los que vivimos en países desarrollados. No resulta exagerado afirmar que los *smartphones* se han convertido en parte de nuestro cuerpo y de nuestra mente y que quedarse sin batería o dejarlo olvidado en casa prácticamente llega a producirnos sufrimiento físico. Tal y como cabría esperar, la previsión es que este ritmo frenético de cambio no haga más que aumentar (Brynjolfsson y McAfee, 2014). Esto no solo genera estrés en la población, sino que, dado que las constantes de tiempo características son significativamente inferiores a una generación, los jóvenes están más al día que las personas mayores, a quienes en un principio se supone que se debe escuchar para aprender de su sabiduría y de su experiencia. Es la primera vez en la historia que se produce esta «inversión de las competencias» entre generaciones.

El segundo elemento que debemos analizar es la conectividad: la revolución generada por la tecnología de la información y de la comunicación

(TIC) ha dado un vuelco a la sociedad industrial sustituyendo la estandarización por personalización y la concentración del espacio/tiempo por la distribución, hecho que ha derivado por su parte en la globalización económica. Las cadenas de suministro actuales son tan complejas que la trazabilidad de los productos es una prioridad en numerosos sectores, tal y como sucede en la cadena de suministro de alimentos. Desde el punto de vista del intercambio de conocimientos, el alto nivel de conectividad que ofrece Internet implica que cualquiera puede tener acceso a todos los ámbitos del conocimiento con un nivel de latencia prácticamente inexistente. La información es un producto más. Desafortunadamente, tanto la información falsa como la verdadera son igual de accesibles, si bien las posibilidades para aprender ininterrumpidamente a lo largo de toda la vida no tienen precedentes. En la Sociedad de la posinformación, se estima que el nivel de conectividad crecerá exponencialmente con la introducción de la Internet de las cosas (IoT por sus siglas en inglés), dado que habrá trillones de dispositivos interconectados que no estarán diseñados para que los controlen seres humanos, sino otras máquinas. Por lo tanto, nos encaminamos hacia un mundo poblado por personas completamente interconectadas y por objetos «pensantes», es decir: por máquinas con capacidad para procesar información. Lo que nos lleva directamente al tercer aspecto a tener en cuenta.

Se estima que en 2030 los ordenadores personales tendrán una capacidad de procesamiento equivalente a la del cerebro humano y en 2050 equivaldrán a todos los cerebros de la especie humana

El tercer elemento es la madurez de la inteligencia artificial. No cabe duda de que la idea de que las máquinas pudieran llegar a convertirse en sistemas expertos con habilidad para aprender y para generar un resultado no predeterminado

-al menos no completamente- por un ser humano, nos acompaña desde la aparición de la cibernética, es decir: desde mediados del siglo XX. No obstante, si bien hubo indicios del potencial de las máquinas durante el siglo pasado -como las máquinas que juegan al ajedrez-, la noción al mismo tiempo emocionante y amenazadora de las máquinas pensantes siempre pareció relegada al ámbito de la ciencia ficción. Sin embargo, hoy en día la situación está cambiando a medida que nos adentramos en la Sociedad de la posinformación. La capacidad de procesamiento cada vez es más barata y compacta, se estima que en 2030 los ordenadores personales tendrán una capacidad de procesamiento equivalente a la del cerebro humano y en 2050 equivaldrán a todos los cerebros de la especie humana. No cabe duda de que disponer de estas máquinas supondrá cuestionarse el papel de los humanos en la Sociedad de la posinformación.

El último aspecto que nos gustaría destacar es el de las pandemias. Podría parecer que este punto no tiene relación con los anteriores, pero nada más lejos de la realidad, sobre todo teniendo en cuenta el enconado debate generado actualmente: la redacción del este artículo coincide con la expansión del Covid-19 en todo el mundo y muchos países están confinados, incluyendo Italia. El virus se originó en China, en la región de Wuhan, uno de los centros de producción de numerosas empresas occidentales -una de las consecuencias de la globalización generada por la tecnología de la información y de la comunicación en la Sociedad de la información-, lo que ha supuesto un duro golpe para nuestro estilo de vida: la interrupción repentina de numerosas cadenas de suministro ha generado grandes dificultades a empresas cuyas sedes se encuentran en continentes muy alejados de este país. Poco después de que apareciese el virus, este se expandió rápidamente fuera de China a través de los sistemas de transporte superintensivos de mercancías y de personas, provocando el confinamiento de poblaciones enteras. Se han cerrado servicios considerados «no esenciales» como restaurantes, cines o museos y se han pospuesto eventos y competiciones deportivas

(las Olimpiadas de Tokio y la Eurocopa de fútbol 2020 se han celebrado en 2021). En tan solo unos días, las clases de las universidades y de las escuelas han pasado de ser presenciales a ser virtuales, lo habitual ahora es teletrabajar y los pocos trabajos que exigen desplazamientos y son considerados esenciales -especialmente los que se desarrollan en hospitales o las farmacias- se consideran heroicos. Y así están las cosas... a causa de la pandemia la vida virtual se ha apoderado de la realidad. Los viajes se han reducido drásticamente, las reuniones profesionales y familiares se hacen online y todos nos estamos acostumbrando a utilizar nuevas tecnologías para las teleconferencias. Una de las muchas consecuencias de la pandemia de Covid-19 es la aceleración del paso de la Sociedad de la información a la Sociedad de la posinformación.

SOBREVIVIR: EL PAPEL DE LA CREATIVIDAD

Un hecho que debería desprenderse de todo lo anterior es que, en el revuelo generado por esta frenética evolución social impulsada por la tecnología y forzada por la pandemia, necesitamos redefinir nuestra identidad, nuestro valor, nuestro propósito y nuestro bienestar. En la Sociedad industrial, por ejemplo, la identidad personal quedaba definida principalmente por la faceta profesional. Esto dejó de ser así con la Sociedad de la información -y aún más con la Sociedad de la posinformación- en la que compartimos datos, conocimiento y experiencia y cualquier laguna en las competencias necesarias se resuelve infinitamente más rápido que hace tan solo una década. Llevando este planteamiento al límite y gracias a la omnipresencia de las redes y de los dispositivos que amplían nuestras mentes mucho más allá de sus limitaciones biológicas, llegará un momento en el que lo sabremos TODO. Si bien esta idea es exagerada, sí que apunta a un cambio de paradigma en la sociedad: lo que marca la diferencia, lo que dignifica al ser humano ya no puede vincularse a poseer conocimientos estáticos -algo que se ha convertido en una mera mercancía- sino a la transformación creativa de dicho conocimiento compartido en nuevas ideas

que, tal y como expresa la definición dinámica de creatividad (Corazza, 2016), son potencialmente originales y útiles. Por consiguiente, nuestra identidad quedará definida cada vez más por nuestra autoestima como creadores y por nuestra capacidad para cooperar como cocreadores: nuestro valor se asociará a que los resultados de los procesos creativos se aprecien dinámicamente en culturas y periodos diferentes, nuestro propósito vendrá dado por las metas creativas que nos planteemos en nuestra vida profesional y personal y nuestro bienestar dependerá de que vivamos en un estado de creatividad orgánica (Corazza, 2017; Corazza, 2019a), es decir: en condiciones, con costumbres y llevando a cabo acciones con potencial para ser productivas desde un punto de vista socioeconómico y que nos hagan felices al mismo tiempo. Salvo que creamos que el futuro de la humanidad no incluirá obligaciones laborales (un futuro utópico en el que las máquinas trabajen y las personas se limiten a disfrutar de la vida), los únicos trabajos que continuarán teniendo sentido y valor serán los que requieran habilidades creativas. Incluso en situaciones de emergencia, como las pandemias, son las capacidades creativas de las personas las que ayudan a dar con soluciones para los pequeños y grandes problemas provocados tanto por la dramática situación sanitaria como por los efectos -quizás menos apremiantes, aunque sí más indefinidos- del confinamiento en el bienestar psíquico de la población.

El planteamiento expresado en las líneas anteriores no debería dejar lugar a dudas sobre el hecho de que creemos que el papel de la creatividad será esencial en la Sociedad de la posinformación y que por eso es fundamental y urgente dar un estatus científico a su estudio, impulsar la creación de una disciplina nueva con su propio marco teórico, principios, metodologías y prácticas y con aplicaciones a todos los ámbitos del conocimiento. Asimismo, el sistema educativo debería actualizarse con celeridad para facilitar el desarrollo paralelo de la inteligencia y de la creatividad de los alumnos a cualquier edad, con la inteligencia emocional como soporte básico

de ambos. Debemos encarar y resolver la eterna pregunta sobre la relación entre la inteligencia y la creatividad e identificar las dimensiones vinculadas con el tiempo y con el análisis que permitirán esclarecer los puntos en los que ambos constructos se solapan y en los que difieren. Esto nos permitiría obtener una hoja de ruta clara para diseñar el sistema educativo del futuro más próximo y del más lejano, sacando partido de todas las cualidades creativas del ser humano y ampliándolas colaborando con máquinas hiperinteligentes e hiperconectadas, una colaboración que en ningún caso llegue a degenerar en el predominio de las máquinas sobre los humanos. Nuestra supervivencia como seres felices con identidad, valor y propósito dependerá de nuestra capacidad creativa y debemos ponernos manos a la obra lo antes posible para desarrollar esta transformación del sistema educativo y para ello, una de las decisiones más relevantes que debe tomarse a la hora de introducir la creatividad en las escuelas y las universidades es determinar si se aplica un enfoque horizontal o vertical. El enfoque horizontal implica que la creatividad abarque todas las asignaturas cambiando la manera en la que los educadores enseñan y en la que los alumnos aprenden. El enfoque vertical, por el contrario, considera que la creatividad es una disciplina en sí misma que debería tener su propio plan de estudios teóricos y prácticos. Las aplicaciones para campos específicos de asignaturas artísticas, tecnológicas y científicas deberían desarrollarse exclusivamente cuando se hayan entendido estos principios generales. Si bien ambos enfoques tienen ventajas y desventajas, creemos que ser plenamente conscientes de la importancia de la creatividad nos hará darnos cuenta de que el enfoque vertical es el más efectivo.

CONCLUSIÓN: EL PROCESO CREATIVO DINÁMICO UNIVERSAL

Podría parecer, teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, que la importancia de la creatividad en nuestra sociedad se supedita exclusivamente a la evolución y las tendencias

tecnológicas modernas, pero en nuestra opinión esto no es así, ya que el debate antropocéntrico sobre la importancia de la creatividad en realidad es bastante limitado. Tal y como hemos explicado (Corazza, 2019b), la creatividad es el principio fundamental de la evolución del cosmos y tiene un alcance que va más allá de la especie humana. Todos los eventos creativos están interconectados en el Proceso Creativo Dinámico Universal (PCDU), un proceso que abarca cuatro niveles de complejidad: el nivel material, que incluye trayectorias emergentes que son tanto originales como efectivas y que derivan en la expansión del número de galaxias (de las que actualmente se estima que existen dos trillones) y sus materiales correspondientes; el nivel biológico, formado por especies y comportamientos emergentes que derivan en la expansión y diversificación de la flora y de la fauna terrestre (el único ecosistema que hemos podido estudiar hasta la fecha); el nivel psicosocial, nuestro dominio, el de los *Homo sapiens*, que constituye el único nivel de complejidad en el que creemos ser capaces de identificar una intencionalidad que no es necesariamente teleológica y, por último, el nivel artificial, en el que las máquinas están dotadas con la capacidad de crear obras de arte, obras literarias y demás y van perdiendo paulatinamente la conexión con los seres humanos que las programaron. Por lo tanto, teniendo en cuenta el marco teórico dinámico incorporado al adoptar el modelo del PCDU, podemos concluir que la tendencia de nuestra especie hacia la creatividad no es una necesidad reciente, sino simple y llanamente la realización de nuestro papel en el universo.

Esta visión cosmológica de la creatividad tiene un precedente relevante en la filosofía de proceso desarrollada por Alfred North Whitehead, una teoría que explicó claramente en *Proceso y realidad* (Whitehead, 1929/1978). Según la filosofía de proceso, en base a la cual todo está interconectado e intentar aislar puntos en el espacio o en el tiempo es absurdo, la totalidad de la realidad universal puede explicarse en base a tres constructos filosóficos: multiplicidad, unidad y creatividad. La multiplicidad está formada por todas las

incontables partículas que forman el universo y que están permanentemente interconectadas a una única unidad de existencia gracias a la creatividad. No cabe duda de que unificar lo múltiple en una unidad que está en constante cambio y que es siempre original y útil como única posible realidad a la que pertenecemos es un acto creativo. Por lo tanto, Whitehead concluye que la creatividad es el principio fundamental de la metafísica.

En tiempos convulsos puede resultar beneficioso apartar nuestra atención de los problemas del planeta y darle algo de espacio a la meditación cosmológica ya que, afortunadamente, esto nos lleva al mismo terreno al que nos ha llevado el análisis materialista de los problemas sociales: el terreno de la existencia creativa.

REFERENCIAS

Brynjolfsson, E., y McAfee, A. (2014). *The second machine age: work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies (La segunda Era de las máquinas: trabajo, progreso y prosperidad en tiempos de tecnologías asombrosas)*. WW Norton & Company.

Corazza G.E. (2016). *Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity (Originalidad y utilidad potenciales: la definición dinámica de la creatividad)*, *Creativity Research Journal*, 26, 258-267.

Corazza G.E. (2017). *Organic creativity for well-being in the post-information society (Creatividad orgánica para el bienestar en la sociedad de la posinformación)*. *Europe's Journal of Psychology*, 13, 599-605.

Corazza, G. E. (2019a). *Life in the Cyber-Physical Society: the Need for Organic Creativity (La vida en la sociedad ciberfísica: la necesidad de la creatividad orgánica)*. I. Lebuda & V.P. Glaveanu (Eds.), *The Palgrave Handbook of Social Creativity Research*. Palgrave Macmillan.

Corazza, G. E. (2019b). *The Dynamic Universal Creativity Process (El Proceso Creativo Dinámico Universal)*. R. Beghetto & G. E. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity: New Directions for Theory, Research, and Practice in Education (Perspectivas dinámicas sobre la creatividad: nuevos rumbos de la teoría, la investigación y la práctica en la educación)*. Springer.

Harmand, S. et al. (2015). *3.3-million-year-old stone tools from Lomekwi 3, West Turkana, Kenya (Herramientas de piedra de 3,3 millones de años de Lomekwi 3, Turkana Occidental, Kenia)*. *Nature*, 521(7552), 310-315.

Whitehead, A. N. (1929/1978). *Process and reality: An essay in cosmology (Proceso y realidad: un ensayo de cosmología)*, Edición corregida, ed. David Ray Griffin and Donald W. Sherburne. New York: Free Press.



Las emociones
despiertan y alimentan
la creatividad y
la innovación,
estos conocimientos
constituyen la base para
el desarrollo de la
creatividad utilizando el
poder de las emociones

LAS EMOCIONES DESPIERTAN Y ALIMENTAN LA CREATIVIDAD

Zorana Ivcevic

Universidad de Yale, EEUU

Las habilidades emocionales y creativas son esenciales para prosperar en un mundo que evoluciona constantemente. El informe sobre los trabajos del futuro del Foro Económico Mundial creó una lista de las competencias más relevantes desde el 2020 en adelante. Una serie de habilidades relacionadas con la creatividad (creatividad, originalidad e iniciativa, pensamiento analítico e innovación, resolución de problemas complejos, razonamiento, resolución de problemas y generación de ideas) y con las emociones (inteligencia emocional, liderazgo e influencia social) se hicieron un hueco en la lista. De hecho, 6 de las 10 habilidades de la lista tenían que ver con la creatividad y con las emociones. Es más, comparada con la lista de habilidades más relevantes de 2015, el cambio es significativo: las habilidades creativas escalaron puestos en la lista mientras que otras habilidades más convencionales, como la orientación a la calidad, simplemente se quedaron fuera.

Aceptando que las habilidades emocionales y la creatividad son fundamentales para el futuro, la cuestión que debemos plantearnos es cómo están interrelacionadas ambas habilidades. Es necesario entender el papel de las emociones y de las habilidades emocionales en la creatividad y plantear cómo podemos desarrollar y fomentar ambas. En este artículo exponemos los estudios más recientes sobre cómo las emociones despiertan y alimentan la creatividad y la innovación

y cómo estos conocimientos constituyen la base para el desarrollo de la creatividad utilizando el poder de las emociones.

¿QUÉ ES LA CREATIVIDAD?

Al pensar en la creatividad, solemos tener una idea preconcebida que hace que la asimilemos al arte (Runco, 2008; Runco y Pagnani, 2011; Sawyer, 2012). Glăveanu (2011), por ejemplo, analizó qué símbolos solemos asociar con la creatividad y preguntó qué nivel de creatividad creía tener la gente. La mayor parte de los símbolos estaban asociados al arte (pinceles y pintura, notas musicales, etc.) y los encuestados solían puntuar su creatividad con una nota más alta si sabían dibujar o tocar un instrumento, por ejemplo. Asimismo, consideraban que la creatividad es más importante para las profesiones artísticas (interpretación, literatura, pintura, etc.) que para otras profesiones (ingeniería, filosofía, cocina, etc.) (Glăveanu, 2014).

Los académicos definen la creatividad como «la interacción entre la aptitud, el proceso y el entorno en los que un individuo o un grupo generan un producto perceptible que es tanto novedoso como útil en un contexto social definido» (Plucker, Beghetto y Dow, 2004; p. 90). Esta definición hace hincapié en las dos piedras angulares de la creatividad: la aptitud creativa, o la capacidad de pensar creativamente, y el proceso creativo y

los aspectos sociales o del entorno que restringen o fomentan la creatividad. Además, y lo que es más importante, la definición se centra en un producto creativo que es original y significativo o útil al mismo tiempo. Como tal, la creatividad no solo consiste en pensar o tener ideas, sino en transformarlas en actos o productos.

La creatividad es algo más que «pensar». Picasso no se limitó a tener la idea del Guernica, lo hizo

Si bien los investigadores concuerdan en la definición de creatividad, generalmente solo analizan una de sus facetas: el pensamiento creativo o la producción de ideas creativas (Baas, De Dreu y Nijstad, 2008, por ejemplo). Los test de pensamiento creativo cuantifican la originalidad y la flexibilidad del pensamiento y el número de ideas generadas. Los resultados en estos test anticipan el comportamiento creativo en la vida cotidiana y la consecución del mismo, (King, Walker y Broyles, 1996; Torrance, 1988; Wolfradt y Pretz, 2001), pero entender cómo se nos ocurren las ideas no ayuda necesariamente a entender cómo conseguimos que esas ideas pasen de ser representaciones imaginadas en nuestra mente a ser algo tangible a través de nuestros actos. En este artículo reconocemos la importancia del pensamiento creativo y la creación de ideas, pero nos centraremos principalmente en la creatividad que es perceptible en el trabajo, en los resultados y en el comportamiento cotidiano.

¿QUÉ EMOCIONES SON BENEFICIOSAS PARA LA CREATIVIDAD?

Los estudios sobre las emociones y la creatividad llevan mucho tiempo intentado dilucidar qué estados emocionales son beneficiosos o perjudiciales para el pensamiento creativo. Durante dichos estudios, se induce a los participantes a sentir un estado de ánimo positivo (enseñándoles vídeos divertidos, por ejemplo) o negati-

vo (enseñándoles vídeos de niños llorando) y a continuación completan pruebas de pensamiento creativo, como plantear diferentes usos para objetos cotidianos como una lata o un ladrillo. Los estudios revelaron que las personas con un estado de ánimo positivo y energético tuvieron más ideas, e ideas más originales, que los que acometieron las pruebas con un estado de ánimo negativo (Baas et al., 2008).

Los mencionados estudios analizaban un aspecto concreto de la creatividad: generar ideas en respuesta a un problema concreto. Lo que demuestran es que un estado de ánimo positivo y feliz puede resultar beneficioso para generar ideas creativas, pero la creatividad es algo más que «pensar». Picasso no se limitó a tener la idea del Guernica, lo hizo. Hoy podemos ponernos delante del cuadro y sentir su impacto. En estudios sobre el pensamiento creativo realizados en laboratorio, cuando se permite que los participantes piensen en ideas durante más de unos cuantos minutos, el beneficio del estado de ánimo positivo en el pensamiento creativo desaparece. Tras analizar decenas de estudios llevados a cabo durante más de 25 años, Baas et al. (2008) concluyeron que «manipular los estados de ánimo no es muy efectivo para modificar el rendimiento creativo y es poco probable que genere cambios claros y patentes en la creatividad» (p. 796).

En lugar de preguntar qué emociones son las que consiguen que las personas piensen de forma más creativa realizando tareas breves en un laboratorio, se puede analizar qué emociones intervienen durante todo el proceso creativo. Para ello, desarrollamos un estudio con artistas (pintores, escultores, escritores, compositores y coreógrafos) y les pedimos que describiesen las emociones que experimentan durante las diferentes fases de su trabajo. En cuanto a las emociones que surgían en el momento de la inspiración creativa, las respuestas más comunes eran emociones como amor, alegría o felicidad. No obstante, también aparecían otras emociones desagradables o negativas como tristeza

o nostalgia, que es una emoción que combina sentimientos encontrados: el cariño y la melancolía (consultar Figura 1).

Por otra parte, al preguntarles lo que sentían durante su labor cotidiana de crear y transformar ideas en productos: historias, cuadros, coreografías, etc. la emoción más repetida era la frustración (consultar Figura 2). ¿A qué se debe esto? Puede deberse a que, por definición, la creatividad no es una tarea fácil. Nos podemos topar con muchos obstáculos al crear algo original porque no existe una plantilla o una experiencia previa en la que basarse. Las obras suelen recibir valoraciones negativas (de otros artistas, de críticos, del público o de uno mismo). La alegría, la felicidad y la emoción se dan durante el proceso creativo, pero el asunto es más complejo de lo que sugieren los estudios de laboratorio.

Evidentemente, la creatividad no solo se da en el campo de arte, así que: ¿qué emociones acompañan a la creatividad laboral en general? Durante un estudio realizado en Estados Unidos a cerca de 15 000 personas de todo tipo de sectores analizamos las emociones que mencionan las personas que son más creativas en el trabajo. En general, una de las respuestas más generalizada era «felicidad», aunque también sentían frustración y estrés, e incluso agobio (consultar Figura 3). Las respuestas son parecidas a las de los artistas. No existe una única experiencia emocional asociada a la creatividad y durante el trabajo creativo se experimentan tanto emociones positivas, como negativas.

También analizamos la relación entre las emociones y la creatividad de otra manera. En esta ocasión, preguntamos a los participantes con qué frecuencia experimentaban una larga lista de emociones concretas en el trabajo, tanto positivas (interés, por ejemplo), como negativas (frustración, etc.). Diferenciamos cuatro tipos de personas: (1) los que no experimentan demasiadas emociones en el trabajo; (2) los que experimentan muchas emociones positivas y muchas emociones negativas; (3) los que experimentan

muchas emociones positivas y pocas negativas y (4) los que sienten muchas emociones negativas y pocas emociones positivas. El nivel de creatividad es bajo cuando las personas experimentan solo emociones negativas y sin embargo es muy similar cuando experimentan principalmente emociones positivas o tanto emociones positivas como negativas.

UNA PREGUNTA DIFERENTE: ¿CÓMO PODEMOS UTILIZAR Y GESTIONAR LAS EMOCIONES PARA FAVORECER LA CREATIVIDAD?

Nuevos estudios y modelos teóricos sobre el papel de las emociones en la creatividad sugieren que hemos estado planteando la pregunta incorrecta. En lugar de preguntarnos qué estados emocionales ayudan o perjudican el pensamiento creativo (o la creatividad en general), lo que debemos plantear es cómo las diferentes emociones (tanto agradables/positivas como desagradables/negativas) pueden utilizarse y gestionarse para favorecer la creatividad. Este tipo de habilidades son las que definen la inteligencia emocional, es decir: la capacidad de identificar correctamente las emociones propias y las de los demás, de utilizar las emociones para facilitar la reflexión y la resolución de problemas, de distinguir los matices de las emociones, sus causas y sus posibles consecuencias y de gestionar las emociones para alcanzar nuestros objetivos (Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Mayer y Salovey, 1997).

El estudio realizado con artistas demuestra cómo utilizan sus emociones para favorecer la creatividad. Las emociones pueden utilizarse como motor durante las diferentes fases del proceso creativo. Un compositor describió de la siguiente manera las emociones de una de sus obras: «Acababa de llegar a casa de mi novia y estaba muy feliz de estar allí, me sentía relajado porque el fin de semana estaba a punto de empezar y sentía mi amor hacia ella y su amor hacia mí. Me senté al piano y me limité a dejar que todos esos sentimientos pasasen de mis dedos a las teclas del piano mientras lo grababa todo en

el iPhone». Las emociones también pueden utilizarse para transmitir información a otras personas que forman parte del esfuerzo creativo, tal y como describe una coreógrafa: «Intento canalizar las emociones negativas convirtiéndolas en críticas constructivas y dejo que la felicidad fluya los días que siento que todo va bien».

Utilizar las emociones para las labores creativas no es algo que ocurra exclusivamente en el mundo del arte. Los inversores potenciales perciben que los empresarios que son capaces de transmitir entusiasmo a través de expresiones faciales o corporales son más apasionados, hecho que puede anticipar su interés por financiar sus proyectos (Cardon, Sudek y Mitteness, 2009).

El trabajo creativo genera muchas emociones: la ansiedad de no saber si tendremos éxito, la frustración de los obstáculos que van apareciendo, la felicidad de estar concentrado en el proceso creativo, y debemos saber cómo gestionar estas emociones para que no aplasten nuestra capacidad para avanzar. Dado que solemos sentirnos motivados cuando disfrutamos del trabajo creativo, el propio trabajo en sí puede ser una estrategia de gestión de las emociones. Una pintora, al describir una serie de pequeñas obras que realizaba diariamente, explicó lo siguiente: «A medida que empecé a dedicarme solo al proceso, el miedo y la ansiedad desaparecieron, empecé a sentirme más tranquila, más consciente de mí misma, más abierta a la felicidad y más en contacto con mis emociones». No obstante, también es necesario gestionar las emociones para poder trabajar correctamente sin que estas nos sobrepasen. A continuación, incluimos la descripción que dio una escultora sobre cómo gestiona las emociones creando las mejores condiciones para el trabajo creativo mientras elabora una máscara de barro pintada: «Para recuperar las emociones iniciales que me ayudaron a inspirarme, primero tengo que crear una “zona” en la que puedo evocarlas sin que me distraiga mi situación emocional de ese momento. Para conseguirlo hago un poco de meditación y desconecto de todo lo que me rodea. Después creo una atmosfera concreta en mi mente en blanco

utilizando música o sintiendo y empapándome, a través del tacto, de todas las emociones integradas en cada centímetro de la obra». Otro artista describió la siguiente estrategia de gestión de emociones: «Dejo a un lado la obra para que repose. Retomar el trabajo después de darle un descanso es mejor que intentar terminarlo lo antes posible».

La gestión de las emociones es importante para la creatividad en diferentes ámbitos laborales y para personas de diferentes edades. En un estudio con estudiantes de instituto, Ivcevic y Brackett (2015), se observó que los estudiantes con mayor potencial para la creatividad (individuos con curiosidad y abiertos a nuevas experiencias) y que también tenían más capacidad para gestionar las emociones, tenían más posibilidades de perseverar ante los obstáculos y mantener la pasión por las cosas que les interesan -un aspecto que de hecho podía anticiparse de su creatividad. Analizando la inteligencia emocional de las personas que ocupan puestos de liderazgo en diferentes organizaciones, Zhou y George (2003) describieron cómo estos pueden contribuir a que sus empleados gestionen las emociones para obtener mejores resultados. Los líderes emocionalmente inteligentes pueden ayudar a que los empleados gestionen mejor las emociones desagradables, como la frustración y la desilusión, transformando los problemas en oportunidades o identificando apoyos dentro de los propios equipos. Asimismo, también pueden contribuir a que los empleados gestionen sus emociones más fuertes para que no se interpongan con los objetivos creativos. Un líder emocionalmente inteligente puede ayudar a que los empleados se den cuenta de que un momento de euforia después de un breve periodo de *brainstorming* puede provocar que se pongan de acuerdo rápidamente en una solución y no dediquen tiempo suficiente a analizar un amplio abanico de puntos de vista.

Los recientes estudios están contribuyendo a la definición de una visión clara del papel de las emociones y de las habilidades emocionales

en la creatividad. La creatividad requiere el potencial que aportan las habilidades creativas en general (identificar problemas interesantes, por ejemplo) y las habilidades específicas (las habilidades espaciales necesarias para ser arquitecto o ingeniero industrial, por ejemplo). Durante el proceso de creación nos enfrentamos a lienzos en blanco o a la pantalla del ordenador, es necesario generar ideas, valorarlas y elegir la mejor para convertirlas en acciones o en productos. Y durante todo este proceso hay diferentes obstáculos que hay que superar.

Las emociones influyen en el pensamiento creativo y facilitan la permanencia sostenida de las acciones creativas

Las emociones se producen durante todo el proceso creativo, desde el momento que decidimos si empezamos o no un difícil proyecto con un final indeterminado, o durante la creación y la presentación de un trabajo. Pero las emociones no se producen sin que podamos tener ningún tipo de influencia sobre ellas, sino que podemos intervenir sobre ellas para favorecer la creatividad. Esto puede producirse a nivel individual: somos conscientes de nuestras emociones y de las de los demás, canalizamos nuestras emociones para alimentar y enriquecer nuestro pensamiento y nuestro trabajo y utilizamos estrategias para mantener las emociones que nos ayudan, para intensificarlas o para cambiar lo que estamos experimentando. Las emociones y las habilidades emocionales también intervienen a nivel interpersonal y social.

Para analizar la influencia social de las habilidades emocionales hemos desarrollado una encuesta representativa a nivel nacional con cerca de 15 000 trabajadores de diferentes sectores industriales de los Estados Unidos (Ivcevic, Moeller, Menges y Brackett, 2020). El estudio analizó cuatro grupos de variables: el

comportamiento emocionalmente inteligente de los supervisores (con qué frecuencia se daban cuenta de que alguien no estaba satisfecho con una decisión laboral, con qué frecuencia generaban entusiasmo o motivaban a los demás), las experiencias emocionales en el trabajo, las oportunidades para crecer y progresar en el trabajo y la frecuencia con la que eran creativos e innovadores en el trabajo (contribuían con nuevas ideas o con formas originales para alcanzar los objetivos, etc.). Los resultados demuestran que cuando los supervisores actúan de forma emocionalmente inteligente, el ambiente laboral es más positivo y favorable. En los casos en los que el supervisor daba muestras de inteligencia emocional, los empleados mencionaban sentirse felices tres veces más que estresados, describían sentimientos relacionados con el crecimiento (se sentían satisfechos y capaces de superarse, por ejemplo), se sentían motivados y disfrutaban del trabajo y se sentían valorados. En cambio, cuando los supervisores no daban muestras de inteligencia emocional, la mayoría decían sentirse frustrados y estresados, disgustados (desde molestos a exasperados, e incluso enfadados) y poco valorados. La calidad de las relaciones repercute en los sentimientos sobre las responsabilidades laborales. Cuando los supervisores dan muestras de comportamientos emocionalmente inteligentes, los empleados tienen más oportunidades de crecer en el trabajo y se sienten más optimistas, lo que por su parte anticipa un mayor nivel de creatividad y de innovación en lo que hacen.

CONCLUSIÓN

Las emociones alimentan la creatividad y las habilidades emocionales la guían, la dirigen y le dan forma. Las emociones influyen en el pensamiento creativo y facilitan la permanencia sostenida de las acciones creativas. Además, y este es un aspecto muy relevante, no existe un único tipo de emoción concreta que favorezca la creatividad. De hecho, la inteligencia emocional permite que utilicemos y gestionemos emociones diferentes para potenciar la creatividad. Asimismo-

mo, tanto nuestra propia inteligencia emocional como la de los demás favorece el trabajo creativo.

Los conocimientos sobre el papel de las emociones y de la inteligencia emocional en la creatividad pueden aplicarse en programas orientados a fomentar la creatividad. Las habilidades y las aptitudes creativas pueden enseñarse, así como las habilidades emocionales. Si bien numerosos estudios previos enfocados a la enseñanza de habilidades creativas se centraban en la reflexión y en la generación de ideas (Scott, Leritz y Mumford, 2004; Tsai, 2013), nosotros hemos desarrollado y puesto a prueba en el Centro Botín (Santander, España) programas que utilizan las emociones para desarrollar la creatividad y que utilizan el arte como vehículo para conseguirlo. Creamos una serie de cursos para niños, adolescentes, adultos y familias que han demostrado

ser un éxito a la hora de desarrollar la creatividad (Ebert, Hoffmann, Ivcevic, Phan y Brackett, 2015a; Ebert, Hoffmann, Ivcevic, Phan y Brackett, 2015b; Hoffmann, Ivcevic y Maliakkal, 2018; Hoffmann, Ivcevic y Maliakkal, 2020; Maliakkal, Hoffmann, Ivcevic y Brackett, 2016; Maliakkal, Hoffmann, Ivcevic y Brackett, 2017). Como tal, este estudio es un ejemplo de la máxima de Lewin (1951) que decía que «No hay nada más práctico que una buena teoría».

AGRADECIMIENTOS

El trabajo desarrollado para producir el presente artículo, incluyendo parte de las investigaciones descritas en el mismo, se ha realizado gracias a la financiación y en colaboración con la Fundación Botín, Santander, España (Beca Arte, emociones y creatividad; Investigador principal: Zorana Ivcevic).

FIGURAS

FIGURA 1

Las emociones y el proceso artístico: emociones durante la inspiración artística.



FIGURA 2

Las emociones y el proceso artístico: emociones durante el trabajo cotidiano del artista.



FIGURA 3.

Las emociones y la creatividad en el trabajo: emociones relativas a las tareas laborales de la mayoría de los trabajadores creativos.



REFERENCIAS

- Baas, M., De Dreu, C. K. W. y Nijstad, B. A. (2008). *A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? (Metaanálisis de 25 años de investigación sobre el estado de ánimo y la creatividad: ¿enfoque hedónico, de tono, de activación o regulatorio?)* *Psychological Bulletin*, 134(6), 779-806.
- Cardon, M. S., Sudek, R. y Mitteness, C. (2009). *The impact of perceived entrepreneurial passion on angel investing (Impacto de la pasión empresarial percibida en el inversor ángel)*. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 29(2), 1.
- Ebert, M., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., Phan, C. y Brackett, M. A. (2015a). *Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for children (Enseñar habilidades emocionales y creativas a través del arte: Taller infantil)*. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 25, 23-35.
- Ebert, M., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., Phan, C. y Brackett, M. A. (2015b). *Creativity, emotion and art: Development and initial evaluation of a workshop for professional adults (Creatividad, emociones y arte: desarrollo y evaluación inicial de un taller para adultos profesionales)*. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 25, 47-59.
- Glăveanu, V. P. (2011). *Is the lightbulb still on? Social representations of creativity in a Western context (¿Sigue encendida la bombilla? Representaciones sociales de la creatividad en occidente)*. *International Journal of Creativity & Problem Solving*, 21, 53-72.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Revisiting the “art bias” in lay conceptions of creativity (Revisión de los prejuicios artísticos en las ideas preconcebidas sobre la creatividad)*. *Creativity Research Journal*, 26, 11-20.
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Maliakkal, N. (2018). *Creative thinking strategies for life: A course for professional adults using art (Estrategias de pensamiento creativo para la vida: usando el arte en un curso para adultos profesionales)*. *The Journal of Creative Behavior*, 1-18.
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Maliakkal, N. (2020). *Emotions, creativity, and the arts: Evaluating a course for children (Arte, emociones y creatividad: evaluación de un curso para niños)*. *Empirical Studies of the Arts*.
- Ivcevic, Z. y Brackett, M. (2015). *Predicting creativity: Interactive effects of Openness to Experience and Emotion Regulation Ability (Predecir a creatividad: efectos interactivos de la apertura a la experiencia y capacidad de gestión emocional)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9, 480-487.
- Ivcevic, Z., Moeller, J., Menges, J. y Brackett, M. A. (2020). *Supervisor emotionally intelligent behavior and employee creativity (Jefes emocionalmente inteligentes y empleados creativos)*. *Journal of Creative Behavior*. doi:10.1002/jocb.436
- King, L. A., Walker, L. M. y Broyles, S. J. (1996). *Creativity and the five-factor model (Creatividad y el modelo de cinco factores)*. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 189-203. doi:10.1006/jrpe.1996.0013
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science—selected theoretical papers by Kurt Lewin (Teoría de campo en ciencias sociales – Selección de textos teóricos de Kurt Lewin)*. Nueva York: Harper & Row.
- Maliakkal, N., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Brackett, M. A. (2016). *Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for adolescents (Enseñar habilidades emocionales y creativas a través del arte: Taller para adolescentes)*. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 26, 69-84.

- Maliakkal, N., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Brackett, M. A. (2017). *An Art-based Workshop for Families: Learning Emotion Skills and Choosing Creativity (Taller artístico para familias: aprender habilidades emocionales y optar por la creatividad)*. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 27, 45-61.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). *Human abilities: Emotional intelligence (Habilidades humanas: la inteligencia emocional)*. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? (¿Qué es la inteligencia emocional?) P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (p. 3-31). Nueva York: Basic.
- Plucker, J., Beghetto, R.A. y Dow, G. (2004). *Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research (¿Por qué la creatividad no es más importante para los psicólogos educativos? Potencial, escollos y próximos pasos en la investigación de la creatividad)*. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Runco, M.A. (2008). *Creativity and Education (Creatividad y educación)*. *New Horizons in Education*, 56, 107-115.
- Runco, M.A. y Pagnani, A. (2011). *Psychological research on creativity (Estudios psicológicos sobre la creatividad)*. J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones y L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning (Guía internacional Routledge sobre el aprendizaje creativo)* (p. 63-71). Londres: Routledge.
- Sawyer, R. K. (2012). *The science of human innovation: explaining creativity (La ciencia de la innovación humana: explicando la creatividad)*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Scott, G., Leritz, L. E. y Mumford, M. D. (2004). *The effectiveness of creativity training: A quantitative review (Estudio cuantitativo de la efectividad de la formación creativa)*. *Creativity Research Journal*, 16, 361-388.
- Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing (Naturaleza de la creatividad tal y como se manifiesta en los test)*. R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (p. 43-75). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tsai, K. C. (2013). *A review of the effectiveness of creative training on adult learners (Estudio de la efectividad de la formación creativa en estudiantes adultos)*. *Journal of Social Science Studies*, 1(1), 17-30.
- Wolfradt, U. y Pretz, J. E. (2001). *Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies (Diferencias individuales en la creatividad: Personalidad, redacción de historias y aficiones)*. *European Journal of Personality*, 15, 297-310.
- Foro Económico Mundial (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution (El futuro del trabajo: empleo, habilidades y estrategia de la fuerza laboral ante la cuarta revolución industrial)*. Foro Económico Mundial: Ginebra, Suiza.
- Foro Económico Mundial (2018). *The future of jobs report (Informe sobre el futuro del trabajo)*. Foro Económico Mundial: Ginebra, Suiza.
- Zhou, J. y George, J. M. (2003). *Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence (Incentivar la creatividad de los empleados: el papel de la inteligencia emocional de los líderes)*. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 545-568.



¿Qué papel tiene un
centro de arte a la
hora de prepararnos
para el futuro?

CURSOS SOBRE ARTE, EMOCIONES Y CREATIVIDAD:

un centro de arte en el centro de todo

Jessica D. Hoffmann y Zorana Ivcevic

Universidad de Yale, EEUU

INTRODUCCIÓN

Un estudio realizado en 2001 reveló que los visitantes que acuden a un museo solo dedican una media de 27 segundos a cada obra de arte (Smith y Smith, 2001). Un tiempo después, la repetición del estudio confirmó que solo dedican unos escasos segundos a cada obra antes de seguir su camino (Smith, Smith y Tinio, 2017). Cuando se detienen durante algo más de tiempo suele ser para hacerse un selfi delante de la obra. Evidentemente, esto no sucede con todos los visitantes ni con todas las obras, pero este tipo de estudios sí que hacen que nos planteemos la siguiente pregunta: ¿por qué los visitantes se limitan a «probar» en lugar de a «saborear» algunas obras? Smith (2014) hace referencia al *efecto museo*: la forma en la que utilizamos el arte como trampolín para reflexionar y meditar sobre las cosas importantes de la vida. El modelo hace hincapié en que en lugar de analizar cómo la gente interactúa con una única obra, lo que debe hacerse es tener en cuenta toda la visita. Lo que nos lleva a la siguiente cuestión: ¿qué motiva que una persona acuda a un centro de arte y qué parte de la experiencia puede lograr que quieran repetirla? ¿Cómo nos beneficia a nivel personal y qué pueden hacer los centros de arte para que obtengamos dichos beneficios de una manera más eficiente?

El Yale Center for Emotional Intelligence (Centro de Inteligencia Emocional de Yale) y la Fundación Botín han desarrollado una serie de cursos para el Centro Botín, un centro de arte ubicado en pleno corazón de Santander, España. Los cursos se han centrado en dos constructos esenciales del siglo XXI: la creatividad y la inteligencia emocional. La creatividad se define como la creación de productos (ideas, comportamientos, objetos o actuaciones, etc.) novedosos y útiles (Plucker, Beghetto y Dow, 2004). La creatividad se suele asociar exclusivamente con las bellas artes (Glaiveanu, 2011; 2014; Hoffmann, Ivcevic, Zamora, Bazhydai y Brackett, 2016), pero en realidad se encuentra en prácticamente todas las iniciativas humanas, como encontrar algún sistema que permita ahorrar en las empresas o diseñar un coche eléctrico. La inteligencia emocional fue definida originalmente como «la habilidad para monitorizar nuestros propios sentimientos y los de los demás, diferenciarlos y utilizar la información para guiar nuestros pensamientos y nuestros actos» (Salovey y Mayer, 1990). El término se popularizó en 1995 con el libro de Daniel Goleman *Emotional Intelligence (Inteligencia emocional)*. Si bien existen diversas conceptualizaciones, el modelo de habilidad mantiene que la inteligencia emocional se compone de cuatro aptitudes que pueden aprenderse y mejorarse a través del aprendizaje y de la práctica: reconocer

las emociones, utilizar las emociones, comprender las emociones y gestionar las emociones.

Varios estudios presentados por el Foro Económico Mundial sobre el futuro del trabajo incluyen la inteligencia emocional y la creatividad entre las diez cualidades más solicitadas por las empresas a la hora de contratar y ambas son «habilidades con potencial de crecimiento», es decir: cada vez serán más apreciadas (Foro Económico Mundial, 2016; 2018). Es lógico que tanto la creatividad como las habilidades emocionales se consideren cada vez más importantes en la era de la información y de la economía global, donde la colaboración y la innovación son esenciales para el éxito y la supervivencia de las empresas. Tanto la creatividad como la inteligencia emocional han sido objeto de otras investigaciones de intervención, muchas de ellas en escuelas (por ejemplo, Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Doron, 2017). Pero, ¿qué papel tiene un centro de arte a la hora de prepararnos para el futuro?

Lo que no se había hecho hasta ahora era combinar la enseñanza de la creatividad y de la inteligencia emocional utilizando las artes visuales como medio

Existen muchas conexiones entre el arte y la creatividad, empezando por el hecho de que crear arte es un proceso creativo. Además, sabemos que la creación artística puede enseñarnos habilidades como pensamiento creativo, resolución de problemas y valoración de las ideas que pueden aplicarse después a la vida cotidiana (Winner y Hetland, 2011). Además, las emociones son fundamentales para conectar con el arte, cuando sentimos curiosidad al observar una escultura abstracta o frustración durante un bloqueo creativo, por ejemplo. Tal y como sucede con las habilidades creativas, las habilidades emocionales que aprendemos a través de la observación y la creación artística (reducir la

ansiedad antes de una actuación con una serie de respiraciones profundas o utilizar el autoconvencimiento positivo como motivación adelantándonos mentalmente al éxito, por ejemplo) pueden aplicarse a otras facetas de la vida. Para las personas que no están acostumbradas, no se sienten seguras o no están cómodas hablando de sus emociones, el arte es el medio ideal para hacerlo permitiéndoles mantener la distancia si así lo desean.

Mientras que la creatividad ya se ha enseñado antes a través del arte (Burton, Horowitz y Abelles, 2000; Funch, Kroyer, Roald y Wildt, 2012; Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2013), lo que no se había hecho hasta ahora era combinar la enseñanza de la creatividad y de la inteligencia emocional utilizando las artes visuales como medio. Dado que las habilidades de inteligencia emocional pueden potenciar la creatividad y que llevar a cabo procesos creativos ayuda a mejorar las habilidades emocionales, combinar ambas no solo es más eficiente, sino que se potencian mutuamente. Es más, aprender y poner en práctica dichas habilidades al mismo tiempo que se realizan actividades relacionadas con las artes visuales permite que adquiramos estrategias para sacar más partido a la experiencia y que nos acerquemos al contenido de los centros de arte de forma más profunda.

MARCO DEL CURSO

Se han desarrollado y llevado a cabo cuatro cursos para promover el aprendizaje de la creatividad e inteligencia emocional a través de las artes en el Centro Botín de Santander, España. Cada curso está dirigido a un público concreto: (1) niños, (2) adolescentes, (3) adultos y (4) familias. Antes del curso, un grupo de facilitadores con experiencia recibió la formación necesaria por parte de los creadores del mismo. Se realizó una prueba piloto de cada curso con personas que viven en Santander y los resultados se han publicado en revistas académicas (consultar Ebert, Hoffmann, Ivcevic, Phan y Brackett, 2015a; Ebert, Hoffmann, Ivcevic, Phan y Brackett,

2015b; Maliakkal, Hoffmann, Ivcevic y Brackett, 2016; Maliakkal, Hoffmann, Ivcevic y Brackett, 2017). Los talleres para niños y adultos también se probaron empíricamente (Hoffmann, Ivcevic y Maliakkal, 2018; Hoffmann, Ivcevic y Maliakkal, 2020). Las conclusiones extraídas demuestran que los cursos obtuvieron los resultados deseados. El Centro Botín continúa ofreciendo los cursos a la población en general.

Los cursos competen a las cuatro habilidades relacionadas con la inteligencia emocional: (1) reconocer con precisión las emociones en uno mismo y en los demás interpretando el lenguaje corporal, las expresiones faciales y el tono de voz, (2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento creativo, incluyendo la canalización de emociones como la inspiración y el acceso a recuerdos emocionales en forma de lluvia de ideas, (3) comprender las causas de las emociones para diferenciarlas y clasificarlas con precisión y (4) gestionar las emociones de forma adecuada conociendo y utilizando las estrategias más útiles. El curso también contempla las tres habilidades principales del proceso creativo: (1) identificación de problemas, proceso que incluye percibir, desarrollar y explicar claramente posibles oportunidades para la creatividad, (2) generación de ideas, es decir: imaginar numerosas ideas y (3) valoración de ideas, analizando posibles ideas según su viabilidad y seleccionando la mejor. La Tabla 1 detalla las habilidades que se trataron en cada curso.

Para enseñar y poner en práctica las habilidades objetivo se identificaron una serie de técnicas (Gráfico 1). Varias de las estrategias se centran principalmente en potenciar la creatividad (pensamiento asociativo, revisión de decisiones creativas, cambio de perspectiva, exploración y pensamiento no convencional, por ejemplo) y otras en potenciar la inteligencia emocional (reflexión a través de la creación de un diario, técnicas de relajación, reevaluación positiva, ampliación del vocabulario emocional, etc.). Por último, otras técnicas atañen tanto a la creatividad, como a la inteligencia emocional (observa-

ción de obras artísticas, *role-playing*, acceso a recuerdos emocionales, utilización de símbolos y metáforas).

El diseño de los cursos se basó en el «aprendizaje en espiral», que consiste en repetir las técnicas y las estrategias reforzando los conceptos a lo largo del tiempo. Asimismo, los cursos se diseñaron de manera que aplicasen algunas de las buenas prácticas identificadas en el campo de la enseñanza de la creatividad. Scott et al. (2004) analizaron 70 programas de formación para mejorar la creatividad y redactaron una serie de recomendaciones tales como que los cursos deben basarse en actividades cognitivas en las que subyace el esfuerzo creativo, que deben ser largos y exigentes, que deben aplicarse a casos de la «vida real» y que tienen que ofrecer a los participantes la oportunidad de poner en práctica lo que aprenden. Los criterios mencionados se aplicaron a la hora de desarrollar los cursos e influyeron en aspectos como la duración, el número de sesiones y la incorporación de debates de recapitulación que ayudan a que lo aprendido sobre creatividad y emociones permee en la vida cotidiana de los participantes.

Otro de los objetivos de los cursos era cambiar la actitud de los participantes, dado que la actitud de los individuos hacia la creatividad afecta enormemente al pensamiento y al comportamiento creativos (Basadur, Graen y Scandura, 1986). Durante los cursos se intentaron disipar las actitudes potencialmente negativas tipo «las lluvias de ideas son una pérdida de tiempo» o «la creatividad es algo exclusivo de los genios», que los participantes pudiesen tener. Se hizo lo mismo con la inteligencia emocional, en este caso intentando potenciar en los participantes la idea de que «las emociones son importantes», es decir: que las emociones son información y que tanto las emociones positivas como las negativas pueden ser útiles y dejar claro que la inteligencia emocional puede desarrollarse a cualquier edad (Brackett et al., 2012; Cejudo y Latorre, 2015; Greenberg et al., 2003; Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson y Salovey, 2013).

PROCEDIMIENTO DE LOS CURSOS

Curso para la etapa infancia (6-12 años)

El curso para niños consistió en seis sesiones de 75 minutos basadas en la exploración y en la creación artística. Las primeras cinco sesiones se centraron en una emoción cada una: alegría, tristeza, ira, miedo y calma. Las sesiones comenzaban con una actividad introductoria (expresión de lo que sientes utilizando un color o una metáfora, por ejemplo) seguida de un ejercicio de observación artística relacionado con la emoción correspondiente a ese día (observar una escultura que refleje la ira, etc.). A continuación, los niños creaban su propia obra empezando por la fase de exploración (manipulando los materiales, por ejemplo), seguida de una fase de creación (elaborando esculturas con aristas y pinchos que representan la ira, etc.) y, para terminar, un periodo de puesta en común de los trabajos. Teniendo en consideración las investigaciones sobre la importancia del juego en el desarrollo social y emocional (Singer, Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2006) y la relación del juego con la creatividad (Hoffmann y Russ, 2016; Russ, 2014), se introdujeron ocasiones para el juego y la diversión en las actividades introductorias (jugando a pasar una pelota de playa, por ejemplo), yincanas artísticas, creación artística y adivinanzas mientras compartían su trabajo. La última sesión consistió en una presentación de las creaciones realizadas ante las familias. Se animó a los niños a utilizar recuerdos con cierto peso emocional como inspiración para los proyectos y a descubrir a través de la experiencia uno de los principales postulados del pensamiento creativo: que las primeras ideas no suelen ser las más creativas. Durante la recapitulación, los niños afianzaban la idea de que las emociones y las habilidades creativas pueden utilizarse en la vida cotidiana (para elegir un regalo de cumpleaños para un amigo, por ejemplo).

Curso para adolescentes

El curso para adolescentes consistió en seis sesiones de 75 minutos que comenzaban con un periodo dedicado a pintar con acuarelas y a es-

cribir en un diario, seguido de un ejercicio de observación/creación artística. Para terminar, los participantes creaban un retrato fotográfico. El diario y las acuarelas hacían hincapié en la percepción y la identificación de las emociones: los participantes pintaban la página de la izquierda del diario de un solo color, una actividad que les permitía reflexionar y relajarse. A continuación, pasaban a la sala de exposiciones para identificar una obra que reflejase su estado emocional, reflexionar y escribir sobre sus emociones en la página de la derecha del diario. En cada sesión, se añadía una nueva técnica para mejorar las habilidades de identificación de emociones durante la actividad de escritura en el diario. En la sesión 3, por ejemplo, se les pidió que utilizaran lenguaje metafórico para expresar sus sentimientos (sentirse radiante, estar encallado, etc.).

Quando tenemos un problema o nos enfrentamos a un reto, visitar un centro de arte para reflexionar puede ser un paso que nos acerque a la solución

En cada sesión, los adolescentes trabajan en parejas creando retratos fotográficos que reflejasen la mejor representación de sí mismos como individuos y se introducían cambios cada semana. Se eligió este medio para reflejar que tanto la exploración como la formación de la identidad forman parte del desarrollo en la adolescencia (Erikson, 1950; 1968) y la ubicuidad de los smartphones y de la cultura de los selfis que dio comienzo en 2013 (Soerjoatmodjo, 2016). Las sesiones 1 y 2 incorporaron perspectivas no convencionales (retrato reflejado en un cristal, a través de una verja, primerísimos primeros planos), la sesión 3 se centró en la representación metafórica del individuo (un árbol, una sombra, una grieta en el suelo). La semana 4 consistió en transmitir emociones sociales (aceptación, soledad, etc.) y en la sesión 5 se intentó reflejar diferentes características de la personalidad. Al final de cada sesión, los participantes seleccio-

naban una fotografía para crear un porfolio. Durante la última sesión se hizo un repaso de todas las técnicas empleadas para generar ideas y los participantes reflexionaron sobre el proceso creativo en su conjunto.

Curso para adultos

El curso para adultos consistió en ocho sesiones de una hora cada una. Las sesiones se diseñaron para estimular la curiosidad y la reflexión a través de la observación artística y de una serie de preguntas que invitan a la reflexión y al debate. Durante la primera sesión se planteó a los participantes un ejercicio de observación continuada de una obra de arte (15 minutos) mientras tomaban conciencia y entendían sus propias reacciones emocionales. Las sesiones dos y tres consistieron en ofrecerles más estrategias para mantener la atención en una única obra incorporando técnicas de cambio de perspectiva (incorporar más información sobre el artista, observar una escultura desde diferentes ángulos, verse a uno mismo dentro de la obra).

Desde la sesión cuatro en adelante, los participantes conectaron con sus emociones desagradables (confusión, indignación, aburrimiento, etc.) y utilizaron la información proporcionada por sus emociones para identificar los problemas que estaban experimentando en su vida cotidiana (fuera del centro de arte). En las sesiones cinco y seis se introdujo el pensamiento asociativo como técnica para generar ideas y pasar de la fase de identificación de problemas a la de resolución de problemas. El ejercicio propuesto consistió en identificar una obra que representase el problema (lo mismo que en la sesión cuatro) y a continuación buscar una obra que representase un resultado final positivo completando las fases. Un participante, por ejemplo, podría haber elegido una obra que representara la violencia y sentirse desasosegado porque echa de menos a su pareja, un militar en acto de servicio. La obra contrapuesta debería provocar sentimientos afectuosos y cálidos. La solución podría ser escribir cartas a su pareja con más regularidad. Durante las úl-

timas dos sesiones los participantes pensaron en el problema primero y después buscaron una obra, de esta manera se hizo hincapié en que cuando tenemos un problema o nos enfrentamos a un reto, visitar un centro de arte para reflexionar puede ser un paso que nos acerque a la solución.

Curso para familias

El objetivo del curso para familias era reforzar las habilidades de los padres y de los hijos durante seis sesiones de 90 minutos. Las sesiones empezaban escribiendo en un diario, a continuación, se realizaban actividades artísticas y al final se dedicaba un tiempo a la creación de un *collage*. Durante la fase de escritura en el diario las familias tenían que reflexionar sobre el comportamiento creativo cotidiano que han puesto en marcha desde la sesión anterior (han decorado galletas, inventado un juego nuevo, resuelto un problema interpersonal, etc.), lo que permite generar un espacio para que las familias reconozcan y alaben las iniciativas creativas de los demás y olviden la idea de que la creatividad es algo reservado solo a los expertos o que se da exclusivamente en el arte.

Durante las seis sesiones, las familias crearon un *collage* donde representaron su identidad y su historia basándose en diferentes temas propuestos cada día: combinar dos elementos que representen por qué su familia es especial (sesión tres), o incluir alguna historia absurda y divertida que hubiesen vivido en familia (sesión cinco). Los *collages* se expusieron en la sesión seis y los participantes disfrutaron de ellos como si estuviesen en una galería de arte. Las actividades estaban pensadas para ayudar a las familias a alejarse de su manera habitual de pensar y empezar a identificar más oportunidades para la creatividad, dejando atrás normas no escritas o suposiciones limitantes. El taller les permitió experimentar las satisfacciones y los desafíos de trabajar juntos en familia, ser conscientes de sus emociones, identificar las causas de las mismas y canalizar esos sentimientos en la creación artística.

PRUEBA PILOTO

Se efectuaron pruebas piloto de los cuatro cursos con participantes de la ciudad de Santander: 20 niños con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, 37 adolescentes de 13 a 18 años, 20 adultos de 18 a 68 años y 12 familias, 21 niños y 22 adultos. Facilitadores profesionales se encargaron de dirigir los cursos. Las pruebas sirvieron para valorar el nivel de satisfacción de los participantes con los cursos y conocer su opinión sobre diferentes aspectos de los mismos.

Los participantes, en general, manifestaron haber adquirido un mayor conocimiento y haber mejorado sus habilidades creativas y de inteligencia emocional a lo largo del curso. Los niños explicaron que entendían mejor cómo pueden utilizarse las emociones para que pensar resulte más sencillo y que después del curso no se limitarían a poner en práctica la primera idea que se les pasase por la cabeza. Los adolescentes, por su parte, también explicaron que habían entendido que en ocasiones es aconsejable cambiar de rumbo incluso cuando la tarea creativa está ya a medias. La amplia mayoría de los niños (95 %) explicó que habían ampliado su vocabulario emocional y que habían aprendido estrategias para expresarse y para identificar lo que estaban sintiendo los demás. Los adolescentes mejoraron su habilidad para expresar sus sentimientos utilizando metáforas y su capacidad para ser conscientes de sus sentimientos al observar obras de arte. Los adultos comentaron que había aumentado su capacidad de mantener la atención mientras observaban obras de arte, de aplicar diferentes perspectivas para interpretarlo y de utilizar la imaginación y estrategias de visualización. Tanto los adultos, como los adolescentes y las familias explicaron que terminaban el curso con más confianza en su capacidad para resolver problemas creativamente. Las familias señalaron estar muy de acuerdo con frases como «He aprendido algo nuevo sobre mi familia y sobre mí mismo» o «El taller ha contribuido a que mi familia sea más creativa».

Los adolescentes y los adultos explicaron que habían experimentado un cambio en su actitud y en su manera de pensar. Al terminar el curso, ambos creían más firmemente que la creatividad y la inteligencia emocional pueden mejorarse con la práctica, así como que las emociones negativas también aportan información valiosa a la que quizás antes del curso no prestaban tanta atención. Una vez finalizado el curso, los adultos aceptaron que las actividades artísticas sí son útiles para conocerse a uno mismo. Los participantes de los cuatro cursos quedaron muy satisfechos con la experiencia de aprendizaje. Los niños explicaron que lo más interesante para ellos había sido observar las obras, crear obras artísticas y hablar de las emociones. Para los adultos, lo más útil fue aprender sobre habilidades relacionadas con la inteligencia emocional y lo más interesante fue comprobar cómo respondían emocionalmente ante una obra de arte. Por último, todos los participantes expresaron su intención de volver al Centro Botín para disfrutar de más arte, participar en otros cursos y recomendarlos a otras personas.

ESTUDIOS EXPERIMENTALES

Una vez realizada la prueba piloto, se efectuaron estudios experimentales de los cursos para niños y para adultos (los participantes se asignaron aleatoriamente a un curso o a un grupo de control en lista de espera). Durante los estudios experimentales se efectuaron mediciones precisas de las habilidades creativas y emocionales y test de aptitud. Los participantes completaron cuestionarios de medición antes y después del curso, así como dos meses después de la finalización del mismo. Este método permite extraer conclusiones más precisas sobre el impacto de los cursos.

En el curso infantil participaron 64 niños de 4º, 5º y 6º de primaria de Santander, España. Las habilidades emocionales de los participantes habían mejorado considerablemente según la medición realizada dos meses después de la finalización del curso y mostraban una mayor frecuencia de

comportamientos creativos cotidianos que el grupo de control. Es más, los niños que completaron el curso mostraron una mejora significativa en cuanto al número de respuestas generadas y la originalidad de las mismas ante dos tareas creativas. No obstante, dicha mejora no se mantuvo en la encuesta de seguimiento realizada dos meses después. El hecho de que los beneficios no se mantengan en el tiempo sugiere que se debe analizar la dosificación de la actividad (número de sesiones), la duración y la necesidad de ofrecer un mensaje coordinado en la escuela, en casa y en los centros de arte (consultar Hoffmann, Ivcevic y Maliakkal, 2020).

Las actividades artísticas han demostrado ser válidas como medio para enseñar inteligencia emocional y creatividad

En el estudio del curso para adultos participaron 66 santanderinos. El curso no tuvo efecto alguno en la capacidad de interpretación de las emociones de los participantes. Tal y como se especifica en la publicación del estudio (Hoffmann, Ivcevic y Malikkal, 2018), esto puede deberse a la discrepancia existente entre las habilidades practicadas en el curso (percepción de las emociones propias) y las habilidades que se analizaron en la evaluación (percepción de las emociones de los demás). No obstante, los participantes sí que identificaron más comportamientos creativos propios después de hacer el curso, efecto que se mantuvo en la encuesta de seguimiento dos meses después. La mejora más reseñable fue que los adultos que hicieron el curso dieron respuestas significativamente más originales en un ejercicio de resolución de problemas (el problema podía tratarse de encontrar un lugar donde cenar durante un viaje al extranjero, por ejemplo, debían replantear el problema todas las veces que se les ocurriese empezando la frase de la siguiente manera: «¿Cómo puedo...?»). Este fue el efecto que más perduró en la encuesta de se-

guimiento dos meses después, lo que concuerda con el hecho de que el curso se centró considerablemente en la identificación de problemas y en la expresión de dichos problemas de forma diferente utilizando el arte.

CONCLUSIONES

Hemos extraído varias conclusiones reseñables tras el desarrollo y la ejecución satisfactoria de los cuatro cursos sobre inteligencia emocional, creatividad y arte impartidos en el Centro Botín. La primera de ellas es que las actividades artísticas han demostrado ser válidas como medio para enseñar inteligencia emocional y creatividad. Demostrar que la creatividad del individuo es susceptible de mejora es muy relevante, ya que las personas que lo creen tienden a tener más confianza a la hora de considerar y resolver problemas de forma más creativa (Karwowski, 2014; O'Connor, Nemeth y Akutsu, 2013). Asimismo, se ha comprobado que los centros de arte no solo están perfectamente posicionados para ofrecer este tipo de oportunidades educativas a la comunidad, sino que, al hacerlo, consiguen que la ciudadanía esté más comprometida y tenga más potencial para la innovación y la empatía (Ivcevic, Maliakkal y La Fundación Botín, 2016; Kou, Konrath y Goldstein, 2019). Mostrando a los visitantes una nueva manera de conectar con las artes visuales a través de la reflexión y del autoconocimiento, estos empiezan a asimilar que los centros de arte también son lugares donde poder reflexionar, conectar, adquirir una nueva perspectiva y resolver problemas.

TABLA 1.

Habilidades objetivo de cada curso

| | Habilidad objetivo | Curso infantil | Curso adolescentes | Curso adultos | Curso familias |
|-------------------------------|-----------------------------|----------------|--------------------|---------------|----------------|
| INTELIGENCIA EMOCIONAL | Percibir emociones | ✓ | | | |
| | Utilizar emociones | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Comprender emociones | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Gestionar emociones | | | | ✓ |
| CREATIVIDAD | Identificación de problemas | ✓ | | ✓ | |
| | Generación de ideas | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Valoración de ideas | | ✓ | | ✓ |

GRÁFICO 1

Técnicas para poner en práctica la creatividad y la inteligencia emocional



REFERENCIAS

- Basadur, M., Graen, G. B. y Scandura, T. A. (1986). *Training effects on attitudes toward divergent thinking among manufacturing engineers (Efectos de la formación en la actitud de ingenieros industriales respecto al pensamiento divergente)*. *Journal of Applied Psychology*, 71, 612-617. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.612>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012). *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum (Mejora del rendimiento académico y social y de las competencias emocionales con el vocabulario emocional RULER)*. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Cejudo, J. y Latorre, S. (2015). *Effects of the Spock videogame on improving emotional intelligence in adolescents (Efectos del videojuego Spock en la mejora de la inteligencia emocional de los adolescentes)*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 319-342. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.028>
- Doron, E. (2017). *Fostering creativity in school aged children through perspective taking and visual media based short term intervention program (Fomento de la creatividad en niños de edad escolar con un programa de intervención a corto plazo basado en el cambio de perspectiva y en medios visuales)*. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.003>
- Ebert, M., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., Phan, C. y Brackett, M. A. (2015a). *Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for children (Enseñar habilidades emocionales y creativas a través del arte: Taller infantil)*. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 25, 23-35.
- Ebert, M., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., Phan, C. y Brackett, M. A. (2015b). *Creativity, emotion and art: Development and initial evaluation of a workshop for professional adults (Creatividad, emociones y arte: desarrollo y evaluación inicial de un taller para adultos profesionales)*. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 25, 47-59.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society (Sociedad y adolescencia)*. Nueva York: W.W. Norton y Company
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis (Identidad: juventud y crisis)*. Nueva York, NY: W. W. Norton.
- Glăveanu, V. P. (2011). *Is the lightbulb still on? Social representations of creativity in a Western context (¿Sigue encendida la bombilla? Representaciones sociales de la creatividad en occidente)*. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 21, 53-72.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Revisiting the "art bias" in lay conceptions of creativity (Revisión de los prejuicios artísticos en las ideas preconcebidas sobre la creatividad)*. *Creativity Research Journal*, 26, 11-20. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873656>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence (Inteligencia emocional)*. Nueva York: Bantam Books.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning (Optimización de los programas de mejora del rendimiento académico y desarrollo juvenil a través del aprendizaje social, emocional y académico coordinado)*. *American Psychologist*, 58, 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>

- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Maliakkal, N. (2018). *Creative thinking strategies for life: A course for professional adults using art (Estrategias de pensamiento creativo para la vida: usando el arte en un curso para adultos profesionales)*. *The Journal of Creative Behavior*, 1-18. <https://doi.org/10.1002/jocb.366>
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Maliakkal, N. (2020). *Emotions, creativity, and the arts: Evaluating a course for children (Arte, emociones y creatividad: evaluación de un curso para niños)*. *Empirical Studies of the Arts*, 1-26. <https://doi.org/10.1177/0276237420907864>
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., Zamora, G., Bazhydai, M. y Brackett, M. (2016). *Intended persistence: Comparing academic and creative challenges in high school (Persistencia intencionada: comparación de retos académicos y creativos en el instituto)*. *Social Psychology of Education*, 19(4), 793-814. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9362-x>
- Hoffmann, J. D. y Russ, S. W. (2016). *Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention (Promoción de las habilidades creativas y de juego simbólico en niñas de primaria: intervención de juego en grupo)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 114-125. <https://doi.org/10.1037/aca0000039>
- Ivcevic, Z., Maliakkal, N. y la Fundación Botín. (2016). *Teaching emotion and creativity skills through the arts (Arte para aprender habilidades emocionales y creativas)*. E. Gokcigdem (Ed.), *Fostering Empathy Through Museums*. Londres: Rowman y Littlefield.
- Karwowski, M. (2014). *Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences (Mentalidad creativa: cálculo, correlación y consecuencias)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 62-70. <https://doi.org/10.1037/a0034898>
- Kou, X., Konrath, S. y Goldstein, T. R. (2019). *The relationship among different types of arts engagement, empathy, and prosocial behavior (Relación entre diversas conexiones artísticas, empatía y comportamiento prosocial)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Avance publicación online. <https://doi.org/10.1037/aca0000269>
- Maliakkal, N., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Brackett, M. A. (2016). *Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for adolescents (Enseñar habilidades emocionales y creativas a través del arte: Taller para adolescentes)*. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 26, 69-84.
- Maliakkal, N., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Brackett, M. A. (2017). *An Art-based Workshop for Families: Learning Emotion Skills and Choosing Creativity (Taller artístico para familias: aprender habilidades emocionales y optar por la creatividad)*. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 27, 45-61.
- O'Connor, A. J., Nemeth, C. J. y Akutsu, S. (2013). *Consequences of beliefs about the malleability of creativity (Consecuencias de lo que creemos sobre la maleabilidad de la creatividad)*. *Creativity Research Journal*, 25, 155-162. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783739>
- Plucker, J., Beghetto, R.A. y Dow, G. (2004). *Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research (¿Por qué la creatividad no es más importante para los psicólogos educativos? Potencial, escollos y próximos pasos en la investigación de la creatividad)*. *Educational Psychologist*, 39, 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2013). *Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach (Mejorar el clima social*

- y emocional en el aula: un ensayo controlado aleatorio por conglomerados para poner a prueba el enfoque RULER). *Prevention Science*, 14, 77-87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Russ, S. W. (2014). *Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity (El juego simbólico en la infancia: los cimientos de la creatividad en la vida adulta)*. Washington, DC: APA Books.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality (Inteligencia emocional. Imaginación, cognición y personalidad)*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Scott, G., Leritz, L. E. y Mumford, M. D. (2004). *The effectiveness of creativity training: A quantitative review (La efectividad de la formación creativa: un estudio cuantitativo)*. *Creativity Research Journal*, 16, 361-388. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1604_1
- Singer, D., Golinkoff, R. M. y Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth (Jugar = Aprender: cómo el juego motiva e incrementa el crecimiento cognitivo y socioemocional de los niños)*. Oxford University Press.
- Smith J. K. (2014). *The museum effect: How museums, libraries, and cultural institutions educate and civilize society (El efecto museo: cómo educan y civilizan a la sociedad los museos, las bibliotecas y las instituciones culturales)*. Nueva York, NY: Rowman y Littlefield.
- Smith J. K., Smith L. F. (2001). *Spending time on art (Dedicando tiempo al arte)*, *Empirical Studies of the Arts* 19, 229-236. <https://doi.org/10.2190/5mqm-59jh-x21r-jn5j>
- Smith, L. F., Smith, J. K. y Tinio, P. P. (2017). *Time spent viewing art and reading labels (Tiempo dedicado a observar arte y leer etiquetas)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 77-85. <https://doi.org/10.1037/aca0000049>
- Soerjoatmodjo, G. W. L. (2016). *I selfie therefore I exist: a preliminary qualitative research on selfie as part of identity formation in adolescents (Me hago selfis, luego existo: investigación cualitativa sobre los selfis como parte del proceso de formación de la identidad de los adolescentes)*. *Humaniora*, 7(2), 139-148. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v7i2.3497>
- Foro Económico Mundial (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution (El futuro del trabajo: empleo, habilidades y estrategia de la fuerza laboral ante la cuarta revolución industrial)*. Foro Económico Mundial: Ginebra, Suiza.
- Foro Económico Mundial (2018). *The future of jobs report (Informe sobre el futuro del trabajo)*. Foro Económico Mundial: Ginebra, Suiza.

Blank lined area for digital article format.

LEÍDO EL / /20

Artículo en formato digital por si te apetece compartirlo con alguien

Texto español



English Text





El Centro Botín no solo genera cambios individuales y sociales, sino que brinda el potencial para cambiar el escenario profesional de la región a través de su impacto en diferentes individuos a través del arte

EL CENTRO BOTÍN:

su influencia en la creatividad y en el cambio social

Patricia Gabaldón y Laura Zimmermann

Profesoras del IE. IE University. Fundación Instituto de Empresa, Madrid, España

El Centro Botín abrió sus puertas el 23 de junio de 2017 en Santander (España) y es el proyecto más importante de la Fundación Botín. Es un centro de arte que ofrece diversas actividades intrínsecamente ligadas al desarrollo de la creatividad, de la inteligencia emocional y del talento de los visitantes, tal y como explica en su declaración de objetivos: «El Centro Botín es un centro de arte que tiene por objeto generar desarrollo social y riqueza aprovechando el potencial que tienen las artes para despertar la capacidad creativa». Las actividades propuestas no solo incluyen las exposiciones artísticas, sino un amplio abanico de actividades culturales, como visitas guiadas experienciales, conciertos, danza, obras de teatro, cine, talleres, cursos, etc. Si bien la Fundación Botín participa activamente y lleva muchos años repercutiendo en la escena cultural y artística santanderina, la inauguración del Centro Botín en el impresionante edificio diseñado por Renzo Piano ha hecho surgir la necesidad de analizar el impacto de dichas actividades culturales en los visitantes de su centro de arte.

La misión del Centro Botín es desarrollar y potenciar la creatividad en la región, ubicando al Centro como catalizador entre los visitantes y la región, como vehículo para ampliar un ecosistema en el que la creatividad pueda surgir y medrar. Tal y como plantean Sen (1999) y Nussbaum (2011) la misión de los museos y de los centros de arte debería estar vinculada in-

trínsecamente a la mejora del bienestar social y a la reducción de la desigualdad. Y como explica Amartya Sen, una «sociedad buena» es aquella compuesta por individuos con libertad para actuar y para reflexionar a la hora de decidir qué capacidad quieren desarrollar para mejorar su bienestar. Asimismo, el desarrollo individual no solo lo determinan indicadores económicos, sino indicadores sociales, relacionales y contextuales. Las actividades culturales, tales como las que se desarrollan en el Centro Botín, se consideran motores del desarrollo humano (quedando dentro de este concepto la idea de la mejora del bienestar de las personas). Las industrias culturales y creativas pueden considerarse «fuentes dinámicas de innovación, crecimiento y cambio estructural en la nueva economía» (Throsby, 1994), donde hay cabida para que el arte y la cultura mejoren la sociedad.

El Centro Botín, como agente principal de la escena cultural de la región, tiene el potencial para promover el desarrollo de la innovación y de la creatividad, así como el aprendizaje a través de experiencias compartidas. El Centro, tanto sus exposiciones como sus actividades, funcionan como facilitadores del desarrollo de las competencias de las personas, convirtiéndolas en «ciudadanos activos», tanto dentro como fuera del Centro, y consiguiendo que actúen de forma más libre y creativa.

Este estudio pretende determinar cómo se desarrolla la creatividad social de las personas que visitan el Centro Botín en base a la realización continuada de las diferentes actividades que ofrece

El impacto que el arte tiene en las personas no es fácil de cuantificar, dado que es subjetivo y genera procesos dinámicos de crecimiento que dificultan la diferenciación de causa y efecto (Landry, Bianchini, Maguire y Worpole, 1993). El objetivo del presente estudio es comprender el impacto potencial del arte en los visitantes. Para lograrlo, hemos aplicado el marco Garnet (2002), que identifica cuatro tipos de impactos positivos que provocan los museos y los centros de arte: personal, social, político y económico. Los beneficios privados, que serían equivalentes a los que Garnet denomina «beneficios sociales», son aquellos vinculados a la satisfacción generada por el placer estético derivado del arte, así como al desarrollo de habilidades como la creatividad y la resolución de problemas. Nos remitimos también al estudio «El impacto social de participar en actividades artísticas» (Matarasso, 1997), que analiza estructuradamente los diferentes impactos sociales derivados de la participación individual o grupal en actividades relacionadas con el arte. La clasificación de los efectos sociales de Matarasso permite analizar el impacto de las actividades del Centro Botín en los visitantes y en su vida social. Aspectos como el bienestar, la identidad, la cohesión social y el desarrollo personal sirven para estructurar los innumerables impactos sociales existentes.

No obstante, el efecto de las actividades artísticas y el desarrollo de la innovación y de la creatividad no se produce de la noche a la mañana. El impacto depende en gran medida de la exposición a dichas actividades. Visitar una vez un centro de arte tendrá un efecto limitado en

el comportamiento de las personas, mientras que aumentar las visitas –tal y como explica Csikszentmihalyi (1997)– incrementará la frecuencia y la intensidad de la experiencia, así como el impacto en el individuo. La creatividad y el gusto por actividades creativas y culturales se desarrolla a través de la frecuencia y la intensidad de la participación y, por lo tanto, el impacto dependerá de la frecuencia y la intensidad con las que se acceda a las actividades culturales del Centro Botín, tal y como estipula la teoría sobre la Adicción racional de Becker y Murphy (2002). Por lo tanto, tal y como plantean Lévy-Garboua y Montmarquette (2002), el impacto social en forma de creatividad es equivalente a un proceso de aprendizaje que tiene un mayor impacto cuantas más visitas se realicen al centro de arte.

VISITAR EL CENTRO BOTÍN

Teniendo en cuenta este contexto, este estudio pretende determinar cómo se desarrolla la creatividad social de las personas que visitan el Centro Botín en base a la realización continuada de las diferentes actividades que ofrece. Conviene especificar que entendemos que la creatividad social es el proceso a través del cual los visitantes del Centro Botín acumulan experiencias que les permiten cambiar su punto de vista sobre la realidad y cambiar aspectos de su vida personal o profesional en consecuencia, mejorando su bienestar y el de su entorno.

El análisis exploratorio del impacto de las visitas al Centro Botín se ha llevado a cabo a través de una encuesta online que hemos desarrollado. La encuesta incluye preguntas relacionadas con datos sociodemográficos, con la exposición previa a actividades culturales, con los hábitos culturales y con la opinión sobre las diferentes actividades desarrolladas en el Centro Botín. La encuesta está basada en la lista de impactos sociales diseñada por Matarasso. Esta encuesta se realizó en marzo de 2019.

El Centro Botín cuenta con un programa denominado «El Pase» con el que todos los residentes en

Cantabria pueden acceder gratuitamente a las exposiciones del Centro. Asimismo, el programa de Amigos, dependiendo de la edad y del tipo de tarjeta Amigo, permite participar en actividades alternativas y ofrece acceso preferente y gratuito a las exposiciones así como otro tipo de descuentos. La encuesta se planteó a ambos programas y se recabaron 2852 respuestas válidas. Los datos que aporta la encuesta representan una oportunidad única para entender el impacto de las actividades del Centro Botín en los visitantes.

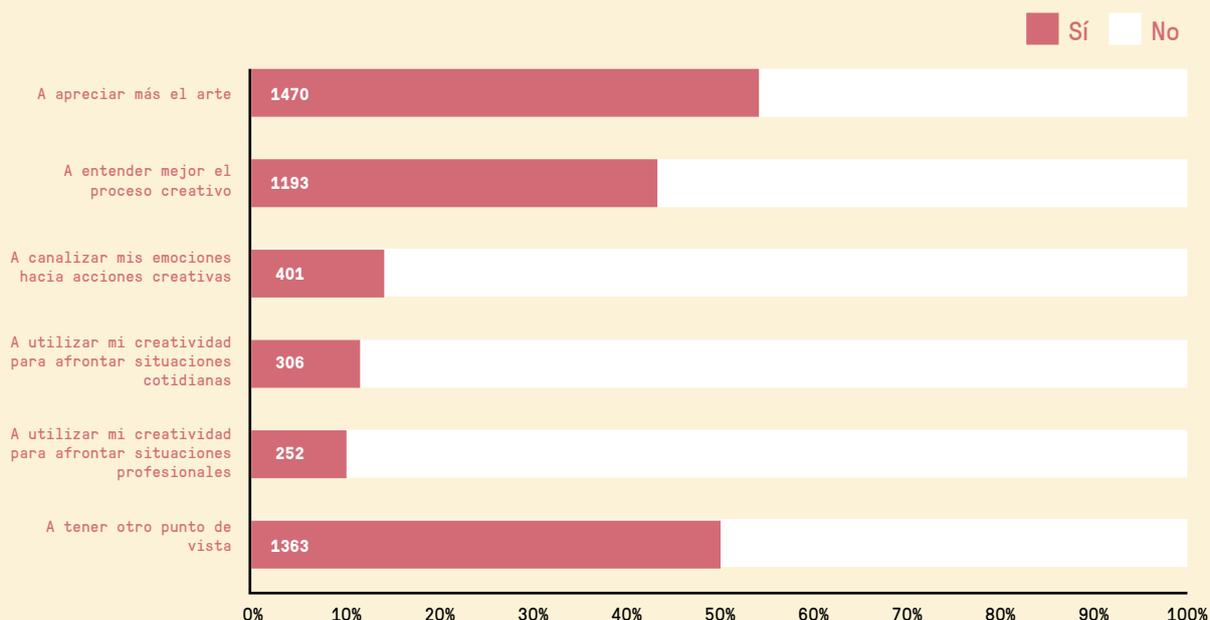
Los participantes en la encuesta, tanto titulares del Pase como Amigos, en su mayoría residían en Santander o en Cantabria. La mayoría de los encuestados habían completado los estudios de secundaria o tenían estudios universitarios. La muestra incluía una proporción homogénea de hombres y mujeres, así como de personas en edad de trabajar y jubilados. Si bien la media de edad de los participantes era de 54 años, el grupo de edad más representado era el de 36 a 65 años. Los participantes tenían una vida cultural muy activa y acudían a las exposiciones y a las sesiones de cine con frecuencia. Cerca del 55% de los participantes había visitado el Centro

Botín más de 4 veces desde su inauguración. De entre todas las actividades realizadas en el Centro Botín, la gran mayoría de los encuestados había acudido a las exposiciones (90%) y a los conciertos (30%). Las otras actividades propuestas por el centro de arte: visitas guiadas, visitas experiencia, danza y obras de teatro, cine, talleres y cursos, eran menos populares.

Los participantes debían confirmar o desmentir si el Centro había tenido algún efecto en cuanto a diferentes aspectos de la creatividad social. La mitad de los encuestados respondió que habían aprendido a apreciar mejor el arte y que había cambiado su perspectiva sobre la realidad, el 40% se familiarizó y comprendió mejor el proceso artístico, el 15% aprendió a canalizar sus emociones orientándolas hacia actuaciones más artísticas y cerca del 10 % aprendió a utilizar la creatividad en la vida cotidiana y en la vida profesional (consultar Gráfico 1). Los cambios producidos a la hora de apreciar el arte de una forma diferente y el cambio de perspectiva sobre la realidad son instrumentos especialmente relevantes para apreciar los efectos de las visitas al Centro Botín. Asimismo, resultó muy intere-

GRÁFICO 1

Respuestas a las preguntas de autoevaluación relativas al impacto de la exposición al arte.



sante comprobar el incipiente efecto en los cambios profesionales, ya que los programas organizados en el Centro Botín no tienen como objetivo directo, aunque sí indirecto, cambiar esta faceta de la vida de los participantes.

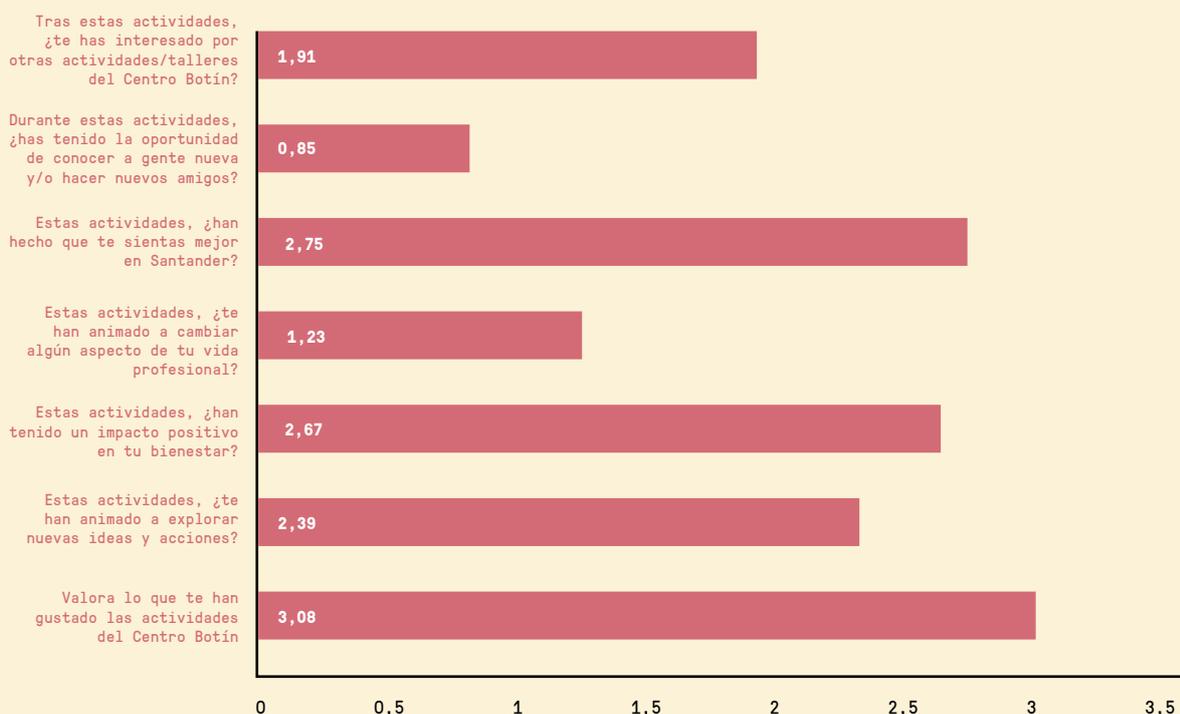
Para ahondar en la cuestión del impacto potencial de participar en las actividades organizadas en el Centro Botín, la encuesta incluyó preguntas relativas al desarrollo de la creatividad como: ¿cuánto han disfrutado de la actividad?, ¿se han animado a explorar nuevas ideas?, ¿ha tenido algún impacto en su bienestar?, ¿ha cambiado algún aspecto de su vida profesional?, ¿se sienten mejor viviendo en Santander?, ¿han hecho nuevos amigos? y ¿están interesados en participar en otras actividades en el Centro en el futuro? Si bien las preguntas no hacen una referencia directa a la creatividad, sí que marcan el camino para entender el impacto social de las actividades creativas.

Las respuestas demuestran que los participantes apreciaron considerablemente las actividades desarrolladas en el Centro (una media de más de 3 en una escala con un máximo de 4) y que les han ayudado a sentirse mejor en Santander, han tenido un impacto positivo en su bienestar y los han animado a explorar nuevas ideas (consultar Gráfico 2). No obstante, el impacto de estas actividades en la vida profesional de los participantes y en sus posibilidades para hacer nuevos amigos es bastante reducido. Estos elementos demuestran que participar en actividades artísticas, en el Centro Botín en concreto, aporta una amplia variedad de beneficios a los participantes y posiblemente también a la comunidad a la que pertenecen.

Dado que el proceso de aprendizaje es muy importante en este comportamiento, debemos considerar la evolución de los resultados dependiendo del número de visitas. Para calcular el impacto de manera agregada, hemos hecho la media de estas siete dimensiones en el indicador

GRÁFICO 2

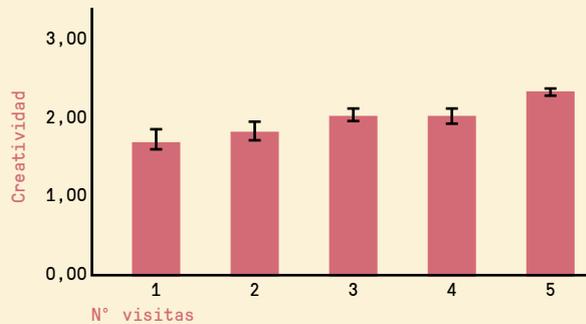
Valoración media del impacto de varias facetas de la creatividad percibida por los visitantes del Centro Botín.



«creatividad social», que permite entender el efecto global y obtener resultados teniendo en cuenta el número de visitas.

GRÁFICO 3

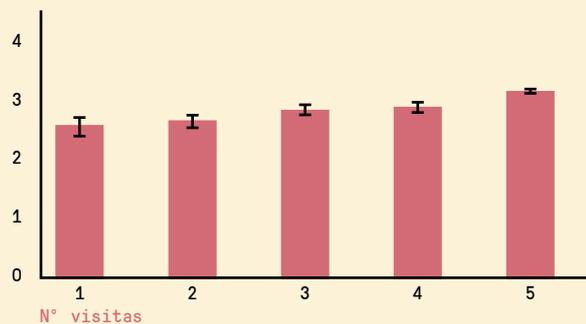
Creatividad social por número de visitas al Centro Botín desde su inauguración.



El Gráfico 3 muestra cómo este indicador de creatividad social aumenta a medida que aumenta el número de visitas. Dado que se planteó que el número de visitas se limitase a 5 o más, es posible observar cómo la experiencia participativa varía dependiendo del número de visitas realizadas. Los resultados confirman que la creatividad social está relacionada con el número de visitas. Un mayor número de visitas al Centro Botín se relaciona con un nivel más elevado de creatividad social.

GRÁFICO 4

Respuestas a la pregunta «¿Cuánto ha disfrutado de las actividades del Centro Botín?» según el número de visitas desde la inauguración.

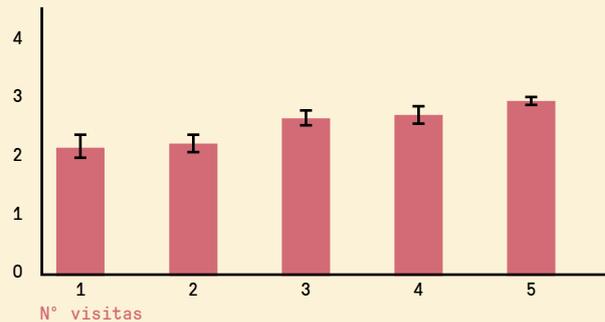


Al desagregar el elemento creatividad social en las diferentes variables, la tendencia de todas ellas es muy similar (Gráfico 4). En el punto relacionado con «disfrutar de las actividades», po-

demus comprobar que, desde la primera visita al Centro Botín, el nivel de disfrute aumenta de manera continua. A partir de la quinta visita, los visitantes del Centro Botín declaran un nivel de disfrute superior a 3 (siendo 4 el máximo).

GRÁFICO 5

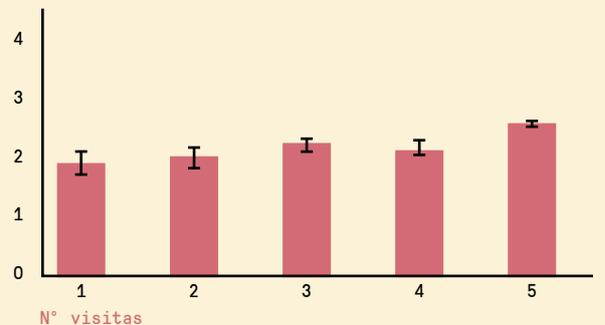
Respuestas a la pregunta «Estas actividades, ¿han hecho que te sientas mejor en Santander?» según el número de visitas desde la inauguración.



Uno de los resultados más interesantes es el efecto del Centro Botín en la sensación de orgullo hacia la ciudad de los visitantes (consultar Gráfico 5). Las visitas al Centro Botín están estrechamente relacionadas con cómo disfrutan y se enorgullecen de la ciudad de Santander. Desde la primera visita al Centro, la sensación de orgullo aumenta de manera continuada visita tras visita. Este aspecto alcanza un nivel muy alto, cerca de 3, desde la quinta visita en adelante.

GRÁFICO 6

Respuestas a la pregunta «Estas actividades, ¿te han animado a explorar nuevas ideas y acciones?» según el número de visitas desde la inauguración.

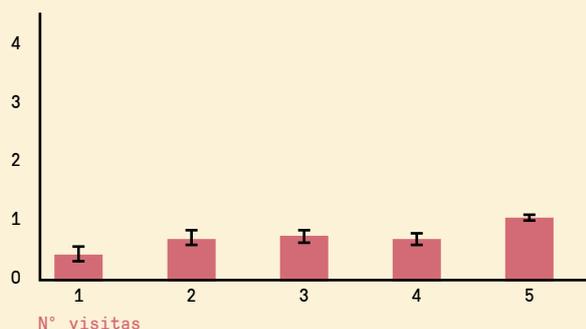


En esta misma línea, las visitas al Centro Botín están estrechamente relacionadas con el desa-

rollo de nuevas ideas (consultar Gráfico 6). Desde la primera visita al Centro Botín, el efecto en la posibilidad de explorar nuevas ideas aumenta progresivamente visita tras visita.

GRÁFICO 7

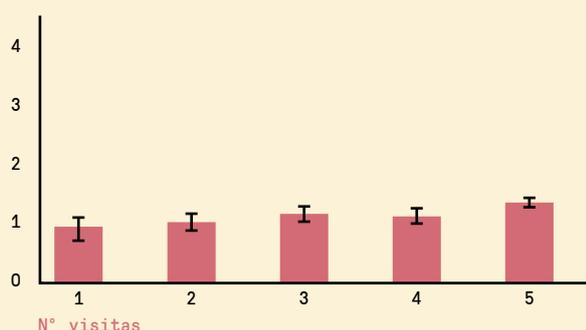
Respuestas a la pregunta «Durante estas actividades, ¿has tenido la oportunidad de conocer a gente nueva y/o hacer nuevos amigos?» según el número de visitas desde la inauguración.



Las actividades del Centro tienen un impacto muy bajo en la posibilidad de hacer nuevos amigos (Gráfico 7). No obstante, desde la primera visita al Centro Botín, la posibilidad de conocer a gente nueva aumenta a medida que aumentan las visitas.

GRÁFICO 8

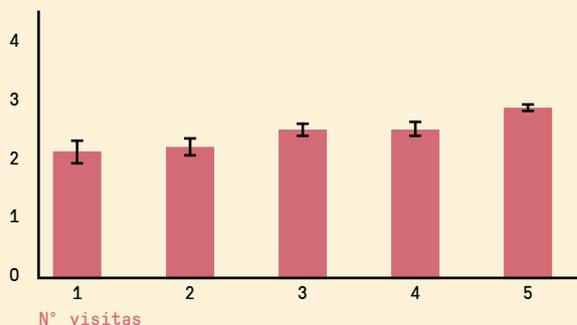
Respuestas a la pregunta «Estas actividades, ¿te han animado a cambiar algún aspecto de tu vida profesional?» según el número de visitas desde la inauguración.



Asimismo, a pesar de tener un impacto reducido en la vida profesional de los participantes, desde la primera visita al Centro Botín el impacto en la vida profesional de los participantes aumenta a medida que aumentan las visitas (consultar Gráfico 8).

GRÁFICO 9

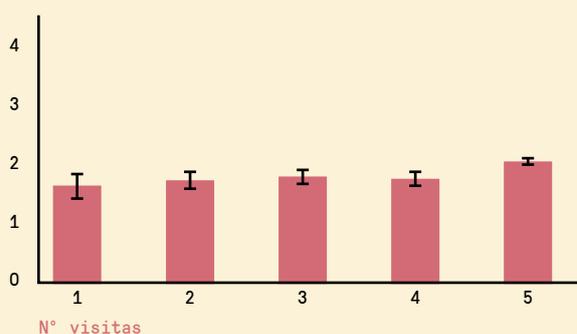
Respuestas a la pregunta «Estas actividades, ¿han tenido un impacto positivo en tu bienestar?» según el número de visitas desde la inauguración.



Por último, el nivel de bienestar aumenta de manera continuada desde la primera visita al Centro Botín, alcanzando una media algo por encima de 2 en la primera visita (consultar Gráfico 9). En la quinta visita, el bienestar alcanza un nivel de 3 (de un máximo de 4), lo que representa un incremento de casi el 20 % en el bienestar desde la primera visita.

GRÁFICO 10

Respuestas a la pregunta «Tras estas actividades, ¿te has interesado por otras actividades/talleres del Centro Botín?» según el número de visitas desde la inauguración.



El interés en las actividades desarrolladas en el Centro Botín aumenta progresivamente a medida que aumentan las visitas (consultar Gráfico 10). Si bien entre aquellos visitantes que solo han acudido al Centro una vez el interés es relativamente bajo, a medida que aumentan las visitas el interés alcanza el punto medio de la escala: 2.

CONCLUSIONES

Del detallado análisis de los diferentes aspectos que afectan a los visitantes del Centro Botín después de participar en sus actividades, se desprende que estas tienen un impacto considerable 1) en la sensación de orgullo de vivir en la ciudad de Santander, 2) en el bienestar de los participantes y 3) en la posibilidad de explorar nuevas ideas en su vida cotidiana. Asimismo, el número de visitas parece tener un impacto limitado, aunque interesante, en la vida profesional y en la posibilidad de conocer a gente nueva.

Los resultados de este análisis, si bien son de naturaleza exploratoria, revelan el vínculo entre las actividades artísticas desarrolladas en el Centro Botín y los cambios en la creatividad social de los participantes. El Centro, a través de la interacción y de la participación artística, tiene un impacto directo en la creatividad y en el bienestar de los participantes. La sensación de orgullo y de pertenencia expresada en la encuesta es un indicador de la importancia del Centro Botín, y del arte en general, como catalizadores de estos cambios.

El Centro Botín es un ejemplo de cómo los centros de arte y los museos pueden ser un vehículo de transmisión cultural y de transformación personal, así como crear capacidades e identidades en torno a la infraestructura cultural. El Centro Botín no solo genera cambios individuales y sociales, sino que brinda el potencial para cambiar el escenario profesional de la región a través de su impacto en diferentes individuos a través del arte. El fomento de la innovación a través del arte y de la creatividad es un posible efecto secundario que la región podría experimentar a largo plazo. La creatividad no solo es la activación de la curiosidad o la capacidad de crear, sino el trampolín para impulsar cambios personales y estimular la autenticidad, así como el bienestar de los participantes y sus aptitudes creativas.

No obstante, la creatividad y el impacto social del arte tienen que plantearse como un proyecto

a largo plazo. Apreciar o realizar cambios a nivel personal después de tan solo una visita es poco probable, ya que estos cambios exigen estar expuesto al arte -a todo tipo de arte- durante más tiempo. Para que el arte actúe como un bien experiencial son necesarias varias visitas -y posiblemente también estar expuesto a diferentes tipos de expresiones artísticas- al centro de arte, a sus exposiciones y a otras actividades que activen los cambios personales de los participantes respecto a la innovación. Por consiguiente, los beneficios de la exposición al arte están vinculados a la participación. En línea con el enfoque de Becker y Murphy, el arte y sus efectos experimentan el proceso de una adicción racional (Becker y Murphy, 2002), en virtud de la cual los participantes se involucran en el proceso de aprendizaje y de cambio y tienen un papel activo en el mismo.

El Centro Botín ha conseguido que los visitantes se involucren en un proceso de cambio dirigido a la creatividad y al cambio social. Las consecuencias de estos cambios no se verán hasta más adelante, pero los efectos individuales ya pueden apreciarse y están vinculados al excepcional papel del Centro como catalizador activo de la transformación social a través del arte y de la cultura.

REFERENCIAS

- Becker, G. S. y Murphy, K. M. (2002). *A Theory of Rational Addiction (Una teoría sobre la adicción racional)*. *Journal of Political Economy*, 96(4), 675-700.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life (Encontrar el flow: la psicología del compromiso con la vida cotidiana)*. Basic Books.
- Garnet. (2002). *The Impact of Science Centers/ Museums on their Surrounding Communities (El impacto social de los museos de ciencia/ museos en las comunidades del entorno)*. Canberra, Australia. Extraído de: www.astc.org/resource/case/Impact_Study02.pdf

Landry, C., Bianchini, F., Maguire, M. y Worpole, K. (1993). *The Social Impact of the Arts: A Discussion Document (El impacto social del arte: un documento de debate)*.

Lévy-Garboua, L., Montmarquette, C. y Cirano. (2002). *The demand for the arts (La demanda de arte)*. CIRANO Scientific Series (Vol. 1). Cirano. Extraído de: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:The+Demand+for+the+Arts#0>

Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The social impact of participation in the arts (¿Uso o adorno? El impacto social de la participación en actividades artísticas)*. Comedia.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach (Creando capacidades: el enfoque del desarrollo humano)* (p. 17–45). Boston: Harvard University Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom (Desarrollo y libertad)*.

Throsby, D. (1994). *The Production and Consumption of the Arts: A View of Cultural Economics (Producir y consumir arte: una opinión sobre la economía de la cultura)*. *Journal of Economic Literature*, 32(1), 1–29.



El Indicador de
Creatividad de
Cantabria es un
instrumento para
conocer la importancia
de la cultura y la
creatividad en el
bienestar social y
económico de la región

INDICADOR DE CREATIVIDAD DE CANTABRIA:

¿cuál es la importancia del sector creativo en la región?

Patricia Gabaldón

Profesora del IE. IE University. Fundación Instituto de Empresa, Madrid, España

Dentro del marco de colaboración entre la Fundación IE y la Fundación Botín para conocer el impacto de las artes en el desarrollo de la creatividad, en concreto el de los programas artísticos y culturales del Centro Botín, la última investigación realizada tiene por objeto construir un indicador específico para medir la creatividad de Cantabria.

Este indicador permite al Centro Botín, cuya misión social es aprovechar la capacidad de las artes para desarrollar la creatividad y contribuir a la generación de riqueza económica y social, conocer la situación del sector creativo en Cantabria en el momento actual y su evolución reciente, así como realizar mediciones futuras a medio y largo plazo fundamentales para dar seguimiento a dicha misión.

El Indicador de Creatividad de Cantabria es un instrumento para conocer la importancia de la cultura y la creatividad en el bienestar social y económico de la región. Este indicador se ha diseñado dentro del estudio para ayudar a identificar las fortalezas y oportunidades de la industria creativa en las regiones y comparar diferentes comunidades autónomas españolas, utilizando datos cuantitativos desde la oferta y la demanda sobre la aportación de la creatividad y la cultura (consulta el estudio completo en www.centrobotin.org).

La medición de la creatividad requiere de indicadores multidisciplinares que puedan incluir tanto

el valor económico de las industrias que lo proveen como el uso y disfrute de los habitantes de la región y sus visitantes.

La aportación de la creatividad y la cultura a las regiones se considera entonces desde una perspectiva multidisciplinar, por lo que el presente indicador ofrece información agregada que se pueda comparar con otras regiones españolas, y además información estructurada, para poder conocer la aportación de cada uno de los aspectos por separado.

La **tabla 1** muestra los diferentes aspectos incorporados dentro del indicador. Cada uno de los subindicadores se compara con la media nacional y toman el valor 1 cuando están por encima de la media y 0, cuando se sitúan por debajo de ella. El indicador final está compuesto por el porcentaje de estos indicadores que están por encima de la media nacional.

En el **gráfico 1** podemos ver la evolución del Indicador de Creatividad de Cantabria. En 2015 los indicadores que superan la media de España son un 24%, y en 2019 ascendieron a un 39,5%.

Al analizar cómo se descompone el Indicador de Creatividad de Cantabria en el año 2019, se aprecia en el **gráfico 2** que cada uno de los subindicadores (Actividades artísticas y recreativas, Actividades científicas e innovadoras, Consumo

cultural y creativo, Vida cultural e Infraestructura cultural) se comporta de manera diferente. La totalidad de los indicadores relacionados con actividades artísticas y recreativas se sitúan por encima de la media nacional. Por otro lado, la baja concentración en actividades de innovación y científicas, la baja cantidad de infraestructura cultural per cápita, el consumo cultural y creativo y la vida cultural, se sitúan por debajo de la media nacional y lastran la puntuación total de Cantabria.

Los resultados obtenidos de las primeras mediciones de este nuevo indicador, muestran cómo el sector creativo en Cantabria ha crecido notablemente en los últimos años. Aunque la región está aún por debajo del promedio nacional de

iniciativa creativa (el promedio nacional estaría alrededor del valor 50), su evolución positiva es muy destacable.

En Cantabria, el sector cultural y creativo supone una gran aportación a la economía regional tanto en forma de valor añadido bruto (VAB), como de empleo e inversión (Formación bruta de capital fijo). Sin embargo, a pesar de que la industria de la innovación no es uno de los puntos fuertes de la región, destaca la importancia y estabilidad de la presencia emprendedora. Tanto el consumo creativo, como los hábitos culturales y creativos de los cántabros, así como la infraestructura cultural, muestran ciertos signos de reactivación reciente, pero aún por debajo de la media española.

FIGURAS

Tabla 1.

Descripción de fuentes de información utilizadas en cada subindicador

Fuente: Elaboración propia

| ACTIVIDADES ARTÍSTICAS Y RECREATIVAS | ACTIVIDADES CIENTÍFICAS E INNOVADORAS | CONSUMO CULTURAL Y CREATIVO | VIDA CULTURAL | INFRAESTRUCTURA CULTURAL |
|---|--|--|--|--|
| Oferta | Oferta | Demanda | Demanda | Oferta |
| Comprende el peso económico anual de las actividades artísticas y recreativas (R-U NACE Rev. 2) respecto a toda la actividad económica de la región. Las variables que incluye son: Valor Añadido Bruto (VAB) Trabajadores Rentas Formación Bruta de Capital Fijo (FBKF) | Comprende el peso económico anual de las actividades científicas e innovadoras (M-N NACE Rev. 2) respecto a toda la actividad económica de la región. Las variables que incluye son: Valor Añadido Bruto (VAB) Trabajadores Rentas Formación Bruta de Capital Fijo (FBKF) Tasa de Actividad Emprendedora (TEA) | Recoge el gasto medio anual por familia en bienes y servicios culturales, además de en educación obligatoria y superior. Las variables que incluye son: Consumo de bienes culturales Consumo de servicios culturales Gasto en enseñanza obligatoria Gasto en enseñanza superior | Comprende la participación anual de la población en actividades culturales como museos, espectáculos escénicos o exposiciones durante el último año. Las variables que incluye son: Asistencia a museos Asistencia a espectáculos de artes escénicas Asistencia al teatro Asistencia a espectáculos de danza Asistencia a conciertos Asistencia al cine | Recoge la infraestructura y oferta cultural existente en la región, relativa a su población Las variables que incluye son: Pantallas de cine Representaciones de teatro Conciertos Eventos de danza Museos |

VAB: Valor Añadido Bruto: Valor en forma de creación de bienes y servicios de cada industria, sector o país. El indicador del valor añadido bruto muestra la aportación a los procesos productivos (valor añadido) de los productores de una región, descontando los consumos intermedios y los impuestos.

FBRF: Formación Bruta de Capital Fijo: Valor de activos fijos adquiridos o producidos en un periodo determinado de tiempo por diferentes sectores, áreas o industrias.

TEA: Tasa de Actividad Emprendedora: Porcentaje de la población entre 18 y 64 años que son emprendedores o que han creado una nueva empresa.

Gráfico 1

Evolución del Indicador de Creatividad de Cantabria (unidad: porcentaje)

Fuente: Elaboración propia

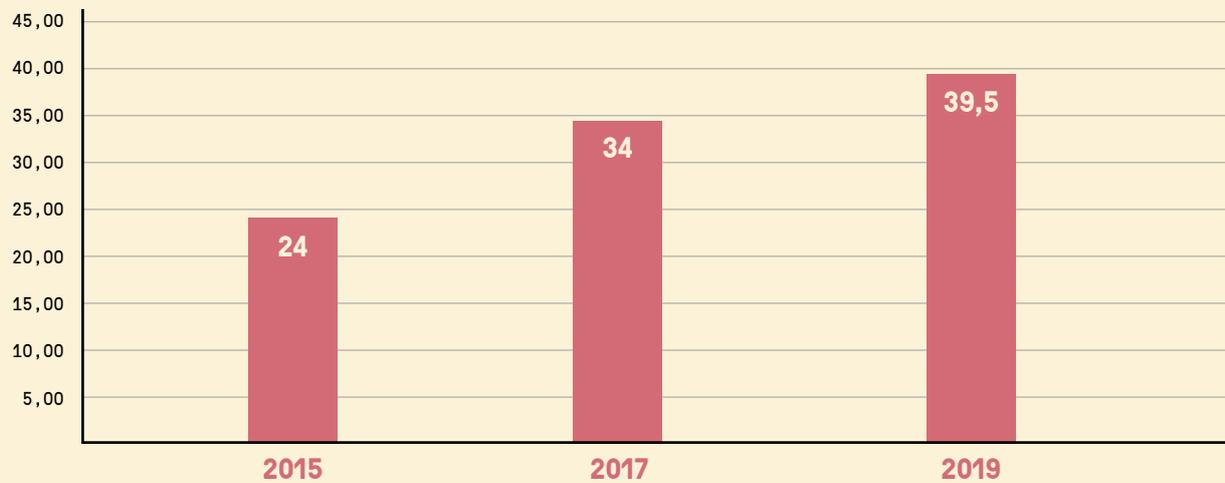
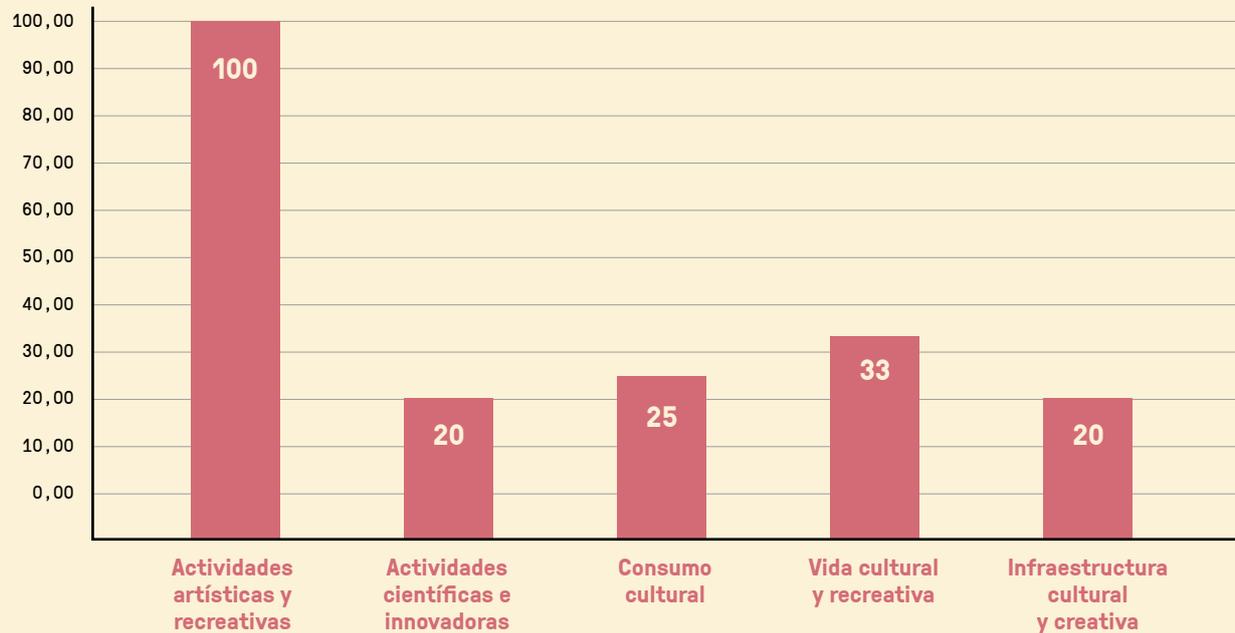


Gráfico 2

Indicador de Creatividad de Cantabria 2019 descompuesto por actividades

Fuente: Elaboración propia





La experiencia
artística es compleja
y sus beneficios pueden
perdurar una vez
abandonamos las salas
de la galería de arte
y regresamos a la vida
cotidiana

¿CÓMO AFECTA EL ARTE A NUESTRA VIDA EMOCIONAL?

Eva Specker y Matthew Pelowski

Universidad de Viena, Austria

El arte posee un potencial asombroso para expandir las interconexiones, para llegar a la gente, para emocionar y para acrecentar la empatía y la compasión en el mundo.

Olafur Eliasson

Una de las principales razones por las que nos gusta visitar museos e interactuar con obras artísticas es que el arte puede provocarnos emociones muy fuertes. El arte puede alegrarnos o entusiasmarnos y nos puede ayudar a reconocer, comprender o sentir tristeza, soledad y melancolía. El arte también suele asociarse, a niveles muy profundos según se ha comprobado en estudios recientes, con estados tan trascendentes como el asombro y el sobrecogimiento, así como con lo Sublime.

Pensando en este tipo de experiencias emocionales producidas por el arte, es posible que recordemos cómo nosotros mismos nos hemos emocionando profundamente ante una obra artística. Este tipo de vivencias suelen ser individuales y se producen cuando el observador se encuentra solo ante la obra. Sin embargo, cuando pensamos en emociones cotidianas, resulta evidente que muchas veces experimentamos las emociones de forma compartida: animamos juntos a nuestro equipo favorito durante un partido, consolamos a los amigos cuando están tristes... Aparentemente existe una gran diferencia entre ambas circunstancias: una es una experiencia emocional

estética interna y la otra una experiencia emocional cotidiana compartida socialmente.

Sin embargo, en nuestra opinión esto no es así, ya que creemos que el arte puede funcionar como una herramienta de comunicación para expresar emociones y pensamientos, así como para transmitir mensajes que resulta difícil comunicar de otra manera, ya sea cara a cara o verbalmente (consultar Fraser y al Sayah, 2011). Al parecer, las personas conectan y se comunican a través del arte. Es este impacto emocional a lo que queremos dedicar este artículo.

¿CÓMO SE COMPARTEN LAS EMOCIONES A TRAVÉS DEL ARTE?

Tal y como explicó Eugène Delacroix (en Goldwater y Treves, 1958, p. 230): una obra de arte es «un puente entre la mente del [artista] y la del espectador».

Pero, ¿cómo lo consigue? ¿Cómo es ese «puente» del que hablamos? Antes de entrar en detalles sobre la investigación que realizamos, conviene mencionar algunos de los argumentos esgrimidos a favor de este planteamiento:

Modelos recientes han planteado la importancia de la presencia y de las acciones del artista, como es el caso de *The Mirror Model of Art* (*El modelo espejo del arte*, Tinio, 2013), que plantea que la

creación y la recepción artísticas tienen un efecto espejo la una sobre la otra. Si bien no procede incluir una explicación exhaustiva sobre este modelo en el presente texto, la conexión efectuada entre el proceso de creación y el de percepción no solo se limita a ampliar el concepto del Modelo espejo a modelos anteriores que se han centrado exclusivamente en uno de estos procesos, sino que abre la puerta a entender cómo las emociones pueden compartirse a través del arte. Aunque el artista no está presente físicamente, sí está presente en la obra, que es una herramienta de comunicación a través de la cual el artista y el observador comparten una experiencia emocional. En teoría, existen diversas opciones -diferenciadas por su intencionalidad-, a través de las cuales el artista y el observador llegan a conectar.

Aunque el artista no está presente físicamente, sí está presente en la obra, que es una herramienta de comunicación a través de la cual el artista y el observador comparten una experiencia emocional

COMPARTIR EMOCIONES Y EMPATÍA

1 El artista intenta explícitamente comunicar emociones a través del arte.

En este caso los espectadores pueden adivinar qué emociones está intentando transmitir el artista. Se trata de un enfoque más bien cognitivo basado en la idea de que hay determinadas señales que pueden emplearse en las obras -personas sonriendo, por ejemplo-, que el espectador puede interpretar como el reflejo de una emoción positiva. El espectador «lee» la intención del artista (consultar Gombrich y Saw, 1962, argumento histórico del arte). Podría considerarse que en este caso el espectador también *experimenta* la emoción propuesta en la obra (alegría), pero no tiene por qué ser así, ya que, aunque so-

mos capaces de reconocer las emociones en los demás, no tenemos por qué sentir lo mismo. Tradicionalmente, esto se denomina empatía cognitiva: la capacidad de identificar las emociones de los demás.

2 El artista intenta que el espectador sienta determinadas emociones

En este caso y a través de su obra, el artista consigue que el espectador sienta las emociones previstas. Tal y como sucede en el caso anterior, esto no implica necesariamente que el espectador averigüe qué emociones quiere transmitir el artista, sino que sencillamente las experimenta. En este caso se trata de empatía emocional: la capacidad de sentir lo que sienten los demás o la emoción que algo intenta expresar.

3 Se asume un proceso paralelo al compartir emociones cotidianas

En este caso los artistas y los espectadores comparten emociones de manera espontánea, tal y como sucede cuando animamos a nuestro equipo durante un partido. Cuando esto sucede, es un proceso de emoción compartida.

Ninguna de estas tres opciones es excluyente, es más, son diferentes tipos de procesos emocionales. Las dos primeras exigen intencionalidad tanto por parte del artista, como del espectador: el artista debe intentar comunicar una emoción y el espectador tiene que intentar captarla, ya sea de manera cognitiva (opción 1) o emocional (opción 2). La tercera opción carece de intencionalidad, ya que las emociones se comparten de manera espontánea: no es necesario que el artista intente comunicar una emoción ni que el espectador intente captarla, se presupone que esto se produce de manera espontánea sin realizar un esfuerzo consciente y sin darse cuenta. Como ya hemos dicho, estos procesos no son excluyentes, sino que son complementarios emocionalmente. Está comprobado que estos procesos se producen cuando interactuamos con otras personas, lo que planteamos aquí es que también se generan cuando interactuamos con otros a través del arte.

PONIENDO A PRUEBA LA IDEA

En el estudio realizado por Pelowski, Specker, et al. (2020) pusimos a prueba esta idea, aunque no hemos sido en ningún caso los primeros en plantear la posibilidad de que las emociones se compartan a través del arte, ni los primeros en intentar probarlo –aunque haya habido solo unos pocos que se hayan atrevido a intentarlo (consultar Kozbelt, 2006)–, este estudio sí puede considerarse el primer ensayo adecuado, ya que los anteriores tenían ciertas limitaciones como el hecho de no incluir al artista en el mismo (las limitaciones aparecen mencionadas exhaustivamente en Pelowski et al., 2018). Nuestro objetivo era analizar las tres opciones mencionadas anteriormente: 1) ¿Puede el espectador identificar qué emoción quiere transmitir el artista? 2) ¿Siente el espectador la emoción que el artista quiere que sienta? 3) ¿Comparten emociones espontáneamente el artista y el espectador?

Para comprobarlo, pedimos a tres estudiantes de Bellas Artes de la Universidad Estatal de Florida (1 hombre y 2 mujeres) que creasen una instalación para un espacio concreto de una galería. Una vez terminaron la obra, completaron una serie de cuestionarios sobre su propia experiencia emocional durante el proceso de creación y sobre las emociones que pretendían que sintiesen los espectadores. Los tres artistas mencionaron emociones diferentes como objetivo: Obra 1) El objetivo del artista es que el espectador se sienta feliz, absorto, conmovido y asombrado. Obra 2) El artista mencionó que pretendía que el espectador se sintiese inquieto, absorto, conmovido, ansioso, introspectivo, sobrecogido, estremecido, con necesidad de escapar, desorientado e impactado. Obra 3) El objetivo del artista era que el espectador quedase desorientado y deslumbrado.

Las tres obras se expusieron en la sala correspondiente de la galería. Durante la exposición se seleccionaron 37 voluntarios que explicaron, utilizando los mismos cuestionarios que los artis-

tas, las emociones que habían experimentado al interactuar con las obras y lo que creían que los artistas habían tenido intención de expresar. Este procedimiento nos permitió comparar la experiencia emocional del artista y la del espectador.

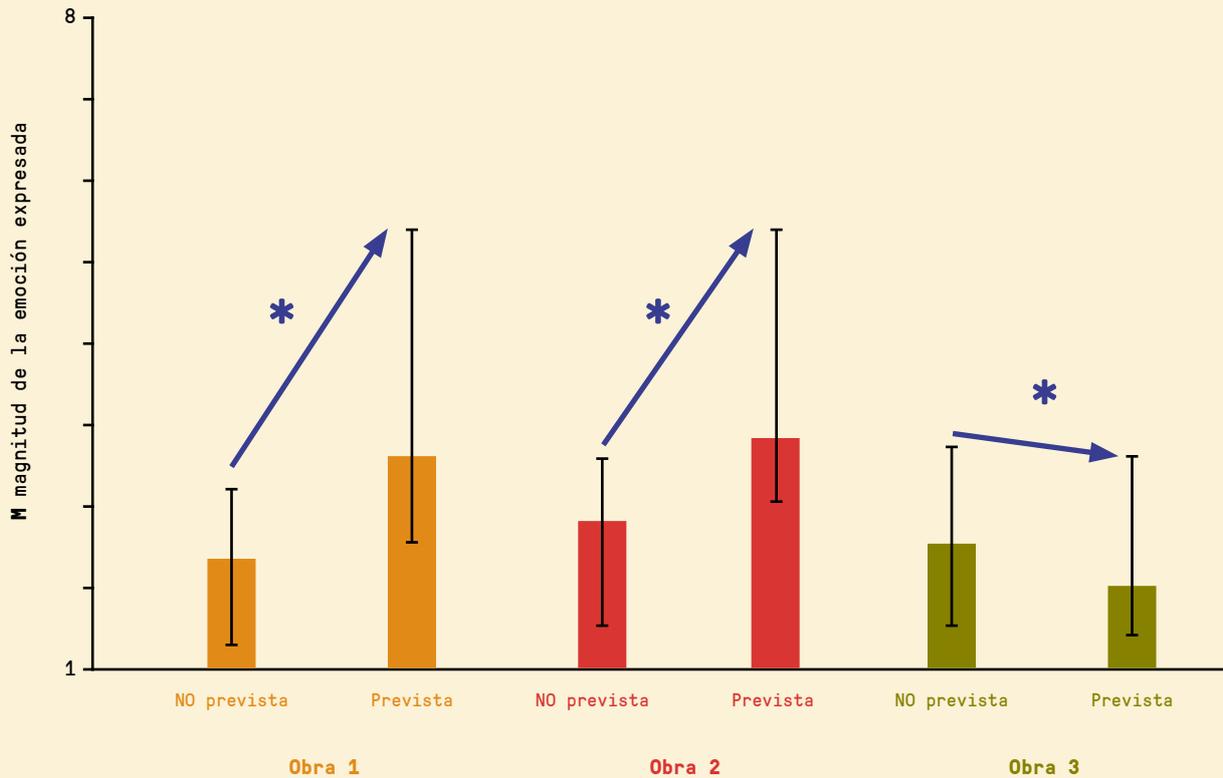
1 ¿Es capaz el espectador de identificar la emoción que el artista quiere comunicar?

Lo primero que hicimos fue comprobar si los espectadores eran capaces de identificar correctamente las emociones que el artista intentaba transmitir. Primero observamos el número de veces que los espectadores respondieron correctamente, es decir: cuando tanto el artista como el espectador indicaban que la emoción era intencionada (prevista) o no (no prevista). El índice de acierto fue del 89,4 % en el caso de la Obra 1, del 73,4 % para la Obra 2 y del 89,6 % para la Obra 3. Con objeto de hacer una valoración estadística aplicamos un índice de sensibilidad (d') derivado de la teoría de detección de señales para cada obra y cada espectador. Esta medida (Dubal et al., 2014, por ejemplo) tiene en consideración la diferente tendencia de los participantes a responder «Sí/No» y la diferencia en el total de emociones identificadas por cada artista para cada obra. Si d' es 0, todas las respuestas se han dado aleatoriamente, mientras que si es superior a 0 a los observadores se les habrá dado mejor identificar la intención del artista. El análisis demostró que a los espectadores se les dio bien identificar las emociones que el artista pretendía transmitir: media d' para la Obra 1 = 0,78, media d' para la Obra 2 = 0,62 y media d' para la Obra 3 = 0,63.

2 ¿Experimenta el espectador la emoción que el artista quiere que sienta?

Posteriormente valoramos si los espectadores, además de identificar la emoción, también sintieron lo que el artista pretendía que sintiesen. Para calcularlo creamos un índice de magnitud de la emoción experimentada (media combinada) para las emociones previstas y no previstas del artista en cada obra. Los resultados se incluyen en el Gráfico 1. Tal

GRÁFICO 1



y como puede verse en el Gráfico, en el caso de la Obra 1 y la Obra 2, los espectadores experimentaron más emociones previstas que no previstas, algo que no sucedió con la Obra 3. Esto significa que ser capaz de reconocer la emoción no implica que también la sientas, ya que del análisis previo se desprendía que los observadores sí fueron capaces de identificar la emoción buscada en la Obra 3. Lo más probable es que esto signifique que conseguir que los espectadores sientan las emociones es bastante complejo y que posiblemente sea un indicador de la calidad de la obra.

3 ¿Comparten emociones espontáneamente el artista y el espectador?

Por último, valoramos si además de ser capaces de reconocer y de sentir las emociones buscadas, los espectadores también compartieron las emociones espontáneamente con el artista. Para conseguirlo correlacionamos las emociones experimentadas por el artista mientras creaba la obra con las emo-

ciones experimentadas por los observadores como indicador de semejanza de la experiencia emocional. El resultado reflejó correlaciones significativas en el caso de la Obra 1 ($r=0,574$) y de la Obra 2 ($r=0,378$) y una correlación más baja y no significativa en el caso de la Obra 3 ($r=0,300$). Lo anterior indica que los artistas y los espectadores sí comparten emociones a través de las obras. No obstante, también demuestra que el nivel al que lo hacen depende de la obra, lo cual, tal y como hemos dicho antes, podría ser un indicador de la calidad de la misma.

En términos generales, el estudio demuestra que los tres procesos emocionales se producen cuando los espectadores observan las obras: son capaces de reconocer las emociones que el artista intenta reflejar, experimentan las emociones que el artista quiere que sientan más que otras emociones y ambos comparten emociones espontáneamente a través del arte.

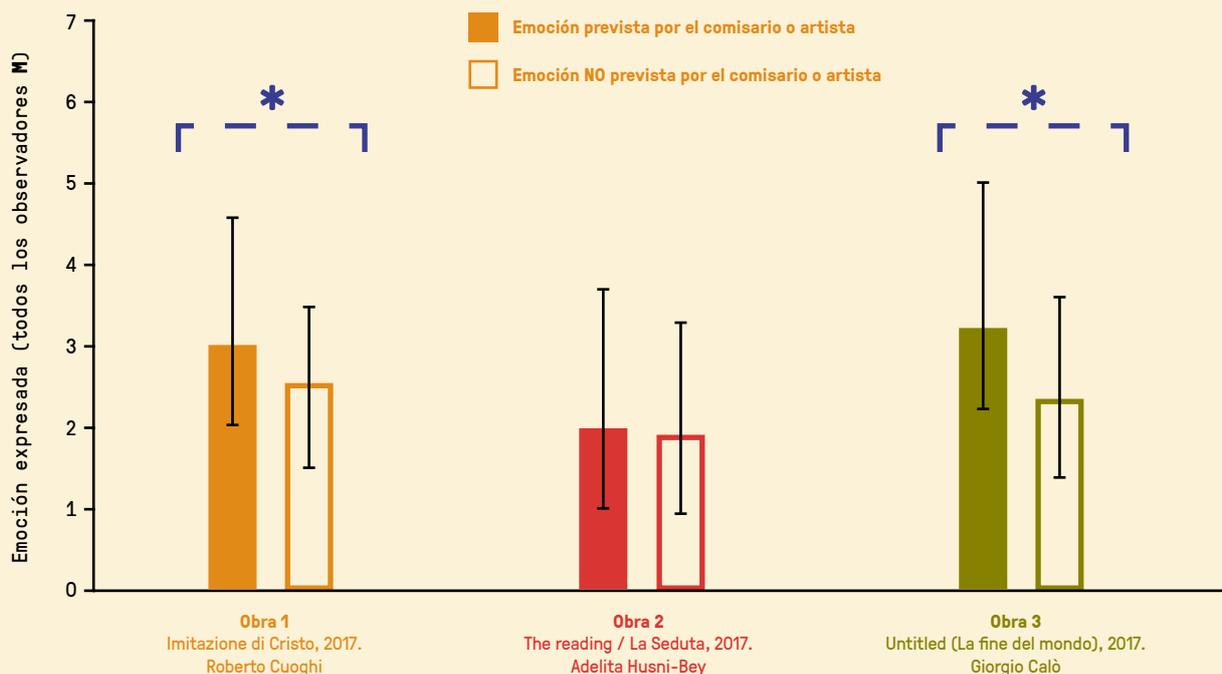
¿SUCEDE LO MISMO CON ARTISTAS PROFESIONALES?

Un aspecto que sí conviene recordar es que para el estudio hemos contado con estudiantes de Bellas Artes en lugar de con artistas profesionales, de manera que posiblemente no fuesen obras de tanta calidad como las que se pueden encontrar en museos o grandes galerías. Es posible que la intención emocional de las obras que utilizamos fuese demasiado «obvia», de manera que el resultado del estudio quizás no se pueda extrapolar a un museo auténtico. Con esto en mente, decidimos repetir el experimento en un destino artístico conocido mundialmente: la Bienal de Venecia.

Para este estudio (Pelowski, Specker, et al. 2022) utilizamos tres obras presentadas en el Pabellón Italiano de la Bienal de Venecia de 2017. Desafortunadamente, para este estudio no contamos con la participación de los artistas, de manera que resultó imposible analizar si las emociones se comparten espontáneamente. No obstante, las tres obras (creadas por Giorgio Andreotta Calò, Roberto Cuoghi y Adelita Husni-Bey) formaban parte de un conjunto inspirado en un

tema propuesto por la comisaria de la exposición (Cecilia Alemani) y fueron creadas específicamente para la Bienal. El nombre de la exposición, inspirada en una obra del mismo título del escritor Ernesto de Martino, era *Il Mondo Magico* (El mundo mágico). El tema dominante era la magia y la imaginación. Tal y como explicaba Alemani (extraído de la web de la Bienal <https://www.labiennale.org/en/art/2017/italian-pavilion>): «Para los artistas invitados, la magia no es una huida hacia lo irracional, sino una nueva manera de experimentar la realidad: es una herramienta para habitar el mundo aprovechando todas sus riquezas y su multiplicidad. [...] Tal y como sucede con los rituales que describe Ernesto de Martino, las obras de estos tres artistas plantean situaciones de crisis que se resuelven a través de procesos estéticos y de transfiguración extática». El catálogo de la exposición también describe detalladamente el propósito emocional de cada obra y lo hemos utilizado para identificar las emociones que los artistas pretendían reflejar. La Obra 1 buscaba generar una emoción mística de veneración y miedo. La Obra 2 pretendía generar empoderamiento, autoconsciencia e inquietud. El propósito de la Obra 3 era inspirar sensación de vértigo, melancolía y calma. Dado

GRÁFICO 2



que conocíamos las emociones objetivo, pudimos comprobar si los espectadores eran capaces de identificarlas y de experimentarlas.

Entre los visitantes de la Bienal contamos con 113 participantes para realizar el estudio (52 hombres, 60 mujeres, 1 persona de género no binario). Los resultados obtenidos son similares a los del primer análisis: en general, los espectadores identificaron correctamente la emoción prevista ($d' = 0,487$, índice de acierto = 79,2 % en la Obra 1; $d' = 0,535$, índice de acierto = 80,5 % en la Obra 2; $d' = 0,702$, índice de acierto = 84,4 % en la Obra 3). Asimismo, los espectadores experimentaron más las emociones previstas (consultar Gráfico 2) que las emociones no previstas en el caso de dos de las obras.

Ambos estudios demuestran que somos capaces de conectar emocionalmente a diferentes niveles creando una experiencia emocional compleja e intensa. No obstante, ¿de qué otra manera nos afecta conectar con el arte? ¿Puede afectar a nuestra vida emocional si nos alejamos del contexto artístico? ¿Puede fomentar la empatía y la compasión tal y como lo expresó Olafur Eliasson en la cita que incluimos al comienzo de este artículo?

¿AFECTA EL ARTE A NUESTRA VIDA EMOCIONAL SI NOS ALEJAMOS DEL CONTEXTO ARTÍSTICO?

Los resultados preliminares invitan a pensar que no hay duda alguna. Un estudio reciente realizado por Kou, Konrath y Goldstein (2019) utilizando datos extraídos de encuestas nacionales realizadas a una muestra representativa en los Estados Unidos demostró que el consumo de arte (no solo arte visual, también acudir a espectáculos como un ballet, por ejemplo) hace que las personas tengan una actitud más prosocial¹. Asimismo, observaron que la cantidad de tiempo que las personas dedican a consumir arte (periodo de tiempo 1) permitía estimar cómo sería

¹ La Wikipedia define el comportamiento prosocial como «comportamiento cuyo propósito es beneficiar a otros o a la sociedad en su conjunto [...] ayudando, compartiendo, donando, cooperando y haciendo voluntariado».

su comportamiento prosocial al cabo de 6 años, lo que resulta aún más impresionante.

Los autores no identificaron que el tipo de arte (artes visuales, danza, literatura, etc.) influyese en la prosociabilidad, si bien sí que se percataron de que el acto de contemplar arte consigue que las personas sean más prosociales que creando arte, algo que en un principio resulta bastante sorprendente. ¿Por qué sucede esto? Creemos que la respuesta puede encontrarse en los estudios mencionados anteriormente. Para crear una obra, en ocasiones los artistas tienen que «sumergirse en su propia alma» y después encontrar una manera de trasladar esas emociones a su obra, es un proceso introspectivo. Sin embargo, observar arte es un proceso social, ya que exige que el espectador intente comprender el mensaje del artista a nivel cognitivo, emocional e incluso inconsciente; por eso el acto social que supone contemplar obras de arte puede aumentar la prosociabilidad.

¿Existen otras maneras en las que el arte nos ayuda a «ser mejores personas»? Dado que hablamos de una línea de investigación relativamente nueva, no existen estudios que analicen sistemáticamente esta cuestión, algo que pretendemos subsanar con ARTIS (una acción incluida en Horizonte 2020, <https://cordis.europa.eu/project/id/870827>), un proyecto de la UE liderado por la Universidad de Viena. Como antecala a este proyecto realizamos un estudio en el Museo Dom de Viena en verano de 2019 durante la exposición *Show me your wound (Enséñame tu herida)*, (Specker, Cotter, Speidel, Leder, Pelowski, en preparación). El tema de la exposición eran las heridas físicas y las psicológicas: la vulnerabilidad, un tema que nos pareció muy adecuado para comprobar si el arte tiene capacidad para mejorar nuestra empatía, nuestra prosociabilidad y reducir la xenofobia. Actualmente todavía estamos analizando los datos obtenidos, pero los resultados preliminares parecen demostrar que ver la exposición redujo la xenofobia entre los visitantes, aunque no mejoró la empatía ni la prosociabilidad.

Para terminar, en este artículo hemos intentado demostrar cómo el arte puede influir en la faceta emocional de nuestra vida tanto dentro como fuera del espacio de la galería, para lo que hemos aportado datos empíricos que revelan que la experiencia artística es compleja y sus beneficios pueden perdurar una vez abandonamos las salas de la galería de arte y regresamos a la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Dubal, S., Lerebours, A.-E., Taffou, M., Pelletier, J., Escande, Y., Knoblauch, K. (2014). *A Psychophysical Exploration of the Perception of Emotion from Abstract Art (Exploración psicofísica de la percepción de las emociones en el arte abstracto)*. *Empirical Studies of the Arts*, 32(1), 27–41. <https://doi.org/10.2190/EM.32.1.E0V.4>
- Fraser, K. D., al Sayah, F. (2011). *Arts-based methods in health research: A systematic review of the literature (Métodos de investigación sanitaria basados en el arte: una revisión sistemática de la literatura)*. *Arts & Health*, 3(2), 110–145. <https://doi.org/10.1080/17533015.2011.561357>
- Goldwater, R., Treves, M. (1958). *Artists on art from the XIV to the XX century (El arte visto por los artistas, selección de textos del siglo XIV al siglo XX)* (Tercera ed.). New York, NY: Pantheon.
- Gombrich, E. H., Saw, R. (1962). *Art and the Language of the Emotions (Arte y el lenguaje de las emociones)*. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 36, 215–246. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/4106693>
- Kou, X., Konrath, S., Goldstein, T. R. (2019). *The relationship among different types of arts engagement, empathy, and prosocial behavior (Relación entre las diferentes formas de formar parte del arte, la empatía y el com-*
- portamiento prosocial)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000269>
- Kozbelt, A. (2006). *Dynamic Evaluation of Matisse's 1935 Large Reclining Nude (Análisis dinámico de Desnudo rosa, Matisse, 1935)*. *Empirical Studies of the Arts*, 24(2), 119–137. <https://doi.org/10.2190/a2vy-tebw-vh45-285e>
- Pelowski, M., Specker, E., Gerger, G., Leder, H., Weingarden, L. S. (2018). *Do You Feel Like I Do? A Study of Spontaneous and Deliberate Emotion Sharing and Understanding Between Artists and Perceivers of Installation Art (¿Sientes lo mismo que yo? Cómo comparten y entienden las emociones los artistas y los espectadores espontánea y deliberadamente en las instalaciones artísticas)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000201>
- Pelowski, M., Specker, E., Markey, P. S., Leder, H. (texto en proceso de preparación). *From Conception to Reception: How artistic intentions transform to viewers emotions in contemporary art (De la concepción a la recepción: cómo las intenciones artísticas se transforman en las emociones del espectador en el arte contemporáneo)*.
- Specker, E., Cotter, K. N., Speidel, K., Leder, H., Pelowski, M., (texto en proceso de preparación). *Can art make you a better person? The effect of art on pro-sociality, empathy, and xenophobia (¿Puede el arte convertirte en una persona mejor? El efecto del arte en la sociabilidad, la empatía y la xenofobia)*.
- Tinio, P. P. L. (2013). *From artistic creation to aesthetic reception: The mirror model of art (De la creación artística a la recepción estética: el modelo espejo del arte)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 265–275. <https://doi.org/10.1037/a0030872>



El arte no nos priva
del sufrimiento,
pero nos ayuda a
imaginar otros
mundos, aceptando
el que habitamos y
proyectándonos hacia
otro posible

¿EL ARTE CURA?

Reflexiones en torno al poder terapéutico de la actividad creadora

Marián López Fernández Cao

Universidad Complutense de Madrid, España

Responder a esta cuestión sobre si el arte cura, no es un tema fácil. Quizá, lo primero que deberíamos plantearnos es saber qué significa “curar”. El arte no cura una herida física, ni una enfermedad como la hepatitis o el cáncer. No cura un golpe en la cabeza, pero ayuda a curar –o a sentir conscientemente– un golpe en el alma. Si nos atenemos a alguna de las acepciones a las que se refiere la Real Academia de la Lengua Española, podríamos detenernos en la siguiente definición: *curar es hacer que una persona que sufre anímicamente se recobre, o hacer que ese sufrimiento desaparezca*. ¿Por qué puede el arte ayudar a que una persona que sufre anímicamente pueda recobrase? ¿Puede ayudar el arte a que ese sufrimiento desaparezca? Comencemos echando la vista atrás para poder responder a esta pregunta.

ALGUNAS PIONERAS DEL ARTE COMO TERAPIA

Regina Lago. La pedagogía del arte con los niños evacuados de la Guerra Civil Española.

Cuando la Guerra Civil estalló en España, en 1936, los gobiernos de zonas como Madrid, Murcia, Barcelona, Cuenca o Albacete trataron de apartar a niños y niñas de la experiencia traumática de la guerra enviándolos a colonias alejadas del frente. Allí, intentaban vivir una vida que cerca de la batalla les hubiera sido imposible: jugaban, aprendían y dibujaban, aunque separados de sus familiares. Los dibujos realizados por los menores que

acogieron las colonias infantiles del Ministerio de Educación de la República Española, muestran su vida antes del estallido de la contienda, su estancia en las colonias y también las escenas bélicas que muchos tuvieron la desdicha de presenciar. Como señala una de las investigadoras que ayudó a rescatar y documentó el trabajo de todos estos dibujos, la arteterapeuta Ana Hernández, “Suministrar una hoja de papel y unos lápices de colores a los niños, supone una de las mejores medicinas para el dolor psíquico, así como un valioso testimonio” (Hernández, 2006, p. 83). Hernández cita a Freud como uno de los primeros teóricos en relacionar en 1908 el arte, la poesía y la infancia:

Todo niño que juega se comporta como un poeta, pues crea su mundo propio, o mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. El niño diferencia muy bien de la realidad su mundo de juego, a pesar de su investidura afectiva; y tiende a apuntalar sus objetos y situaciones imaginados en cosas palpables y visibles del mundo real. Solo ese apuntalamiento es el que diferencia aún su jugar del fantasear. Ahora bien, el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio... (Freud, 1908, p. 128)

A partir de una de sus biografías, Carmen García Colmenares (2010), podemos saber que Regina

Lago (1897-1966), una pionera en la arteterapia, estudió magisterio y psicología y amplió su formación en Psicología Experimental en el Instituto de J. J. Rousseau de Ginebra donde estudió Psicología Experimental, Psicología Infantil y Psicometría con autores fundamentales como Claparède o Piaget. Más adelante, Regina Lago fue nombrada responsable de la sección de Organización Pedagógica de la Delegación Nacional de la Infancia Evacuada y, más tarde, Consejera Pedagógica del Consejo Nacional de la Infancia Evacuada. En la Conferencia Nacional sobre Refugiados, celebrada en Valencia el 13 de septiembre de 1937, Regina Lago informó sobre la situación de la evacuación infantil en España contabilizando 159 colonias escolares con 12.027 menores y 406 colonias de régimen familiar con 33.121 niños bajo supervisión docente, que junto con los que estaban por llegar, ascenderían a 100.000, según sus previsiones.

Las evacuaciones fuera de España comenzaron pronto y los menores fueron acogidos por organizaciones internacionales. Se podría hablar de, además de los 100.000 antes citados, de otros 32.037 evacuados fuera de España (Alted, 1996, en Colmenares, 2010).

Regina Lago escribió en 1940 la obra “La guerra a través de los dibujos infantiles” (1940, 422-436). Este texto es clave porque es el primero que plantea el dibujo de los menores como un modo de evaluar los traumas para ayudarnos a comprender la asimilación e integración psíquica de los hechos. De los 1.872 dibujos recogidos, Regina Lago analizó 624, correspondientes a menores de entre 6 y 14 años. En ellos Lago estudió el dolor, la ausencia, el duelo y la integración de todo ello en la cotidianidad. Este texto es el primero que reflexiona sobre el poder estructurador del dibujo y sus beneficios en los niños víctimas de episodios traumáticos como las guerras. El dibujo tiene la habilidad de elaborar, estructurar y organizar formalmente aquello que se encuentra desorganizado interiormente.

El dibujo tiene la habilidad de elaborar, estructurar y organizar formalmente aquello que se encuentra desorganizado interiormente

Friedl Dicker-Brandeis. Su trabajo en el guetto de Theresienstadt.

Ella fue otra de las pioneras de la arteterapia que señalaba en 1940: “La estética no es más que otra piel, más delgada, que nos protege contra el caos” (en López Fdz. Cao, 2015). Ella, que durante años sumergió a los niños y niñas del guetto de Theresienstadt en la producción creadora, protegiéndoles del caos de la guerra, la pérdida y la desolación, desarrolló toda una pedagogía de la emergencia a través del arte. Franz Cizek, el primer profesor que tendría Friedl Dicker-Brandeis, supuso una gran influencia en su pensamiento. Cizek se centraba, como Freud, en el mundo interior y el inconsciente de su alumnado. Dibujar era una forma de exteriorizar traumas y complejos: “Hoy, ¡muéstrame tu alma!” solía decirle al alumnado. El pensamiento de Friedl y el de Cizek se combinaron de modo magistral (ibidem, ant.).

De Johannes Itten, colaborador de la Escuela de la Bauhaus, pionero en entender el arte como un movimiento global y revolucionario en lo que respecta a la educación artística, Friedl Dicker-Brandeis aprendió que el arte era una conexión entre la palabra, el sonido, la forma, el color y el movimiento y por ello servía a la armonía global. La realidad que percibimos no puede ser descrita de modo simple: necesita de una comprensión de sus estructuras. Su esqueleto está compuesto por formas simples y apoyadas en esas formas es donde las ideas deben abrirse y estudiarse.

Edith Kramer, considerada otra de las pioneras en arteterapia y discípula de Friedl, dijo sobre ella: “Nadie en el mundo podía haberme dado lo que ella me dio, la comprensión de la esencia de las cosas y el rechazo de la mentira y la artifi-

cialidad” (Edith Kramer, en Makarova, E., pp. 20). Theresienstadt era una fortaleza a sesenta kilómetros al norte de Praga, en la cual los nazis decidieron recluir a los judíos durante un tiempo. En total pasaron por Theresienstadt 140.000 judíos, de los cuales 88.000 fueron enviados a campos de exterminio. Además, más de 33.000 murieron en Theresienstadt de enfermedades asociadas a las condiciones de vida. Friedl fue asignada al departamento técnico con otros artistas pero, por petición propia, sería reasignada al hogar de menores, al departamento L410, para dar clases de arte. La Educación estaba oficialmente prohibida, por ello las visitas de profesores y artistas se consideraban “actividades culturales”.

Una de sus estudiantes recuerda: “Friedl nos hablaba de cómo comenzar un dibujo, cómo mirar a las cosas, cómo pensar espacialmente. Cómo soñar con algo, cómo hacer algo, cómo realizar nuestras fantasías. Vivíamos en el piso superior y desde allí dibujábamos todo: el cielo, las montañas, la naturaleza” (Makarova, 25).

Friedl creaba materiales didácticos y así describe cómo organizaba sus clases: “Uno de ellos hacía una lista y dividía a los niños en grupos, administraba los materiales y era responsable de ellos; otros hacían un diario de campo; otros ayudaban a dibujar o hacer esbozos; siempre había alguien que traía materiales de fuera. Todas esas actividades se hacían por turnos. (...) Las clases no eran para hacer de los niños artistas, sino para liberar y ampliar sus energías creativas y su independencia, para despertar su imaginación, para fortalecer los poderes de observación y su apreciación de la realidad” (Friedl D.B. en Makarova, pp. 31). Friedl trabajaba además con los menores con trauma severo que estaban en la enfermería. Sus compañeras y sobrevivientes recuerdan como Friedl, en una ocasión, recibió a un grupo de menores que acababan de presenciar cómo habían fusilado a sus progenitores ante ellos. Todavía en estado de *shock*, Friedl lloró con ellos y poco a poco los invitó a sumarse al taller de arte.

Friedl Dicker-Brandeis recogió la herencia que en educación y en especial en educación artística, estaba comenzando a forjarse en Europa. Las influencias de Cizek, Itten y la Bauhaus fueron decisivas. Pero solo ella fue capaz de, abandonando las exigencias elitistas de las escuelas de arte, transformarlas en espacios de vida en el ámbito educativo. Hizo que, a través del arte, las influencias de una nueva psicología y del psicoanálisis comenzaran a trabajar conjuntamente ayudando mediante un espacio de acogida y seguridad, de apego, a aquellos menores que habían pasado por la separación y la pérdida de forma violenta y traumática.

En los escritos del alumnado de Friedl que sobrevivió, se manifiesta cómo aquel espacio de creación se convertía en espacio de seguridad, afecto y renovación de sí mismos. En aquellas clases se sentían considerados en sus infinitas posibilidades y se les trataba como seres con futuro.

El trabajo pionero que realizó Friedl Dicker-Brandeis en Theresienstadt y Regina Lago en las colonias infantiles de evacuados de la Guerra Civil española, se enlaza con el concepto del arte, de la creación como espacio para ser libres y para el uso de la libertad en relación con la vida. Se enlaza con la idea del proyecto y de la situación, donde la libertad y la posibilidad de que lo anhelado pueda suceder se unen. Ningún niño o niña eran ajenos a su situación, pero la creación les ofreció posibilidades claras de resistirse al destino, de enunciar la realidad de modo alternativo mientras estuvieron vivos y enunciar con la creación su derecho a existir y negar la muerte.

DE JOHN DEWEY A BRUNO BETELHEIM: EL ARTE COMO EXPERIENCIA ORGANIZADA DEL PSIQUISMO

El arte como experiencia es un libro clave en la comprensión de las razones del arte, que debiera ser revisitado cada cierto tiempo. Dewey señala varios aspectos relativos al concepto “experiencia”. La experiencia ocurre continuamente

porque “La interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” (Dewey, or. 1934, 2008: 41). En cada página, Dewey trata de distinguir entre la experiencia común y la experiencia especial del arte, o experiencia “estética”. En ella es necesaria la relación auténtica y no ligada por los automatismos, en la que el sujeto y el objeto, la forma y la materia interaccionan hasta hacer nacer un objeto fruto de una nueva relación. En la experiencia estética, el contacto con el material que se usa para crear y el propio hecho de crear de manera individual hace a la persona ser consciente del presente y vivir emociones satisfactorias e integradoras: “La experiencia en sí misma tiene una calidad emocional satisfactoria porque posee una integración interior y una plenitud que se logra a través de un movimiento ordenado y organizado. Esta estructura artística puede percibirse inmediatamente. En este sentido, es estética” (Dewey, or. 1934, 2008: 45).

Esta experiencia se relaciona directamente con las características del proceso creador señalado por el psicoanalista Héctor Fiorini, en el cual a partir de lo dado, de lo existente, del mundo, se desorganizan y reorganizan tensiones, para dar como nuevo resultado, una creación fruto de la interacción. Crear convoca tensiones y contradicciones para dar formas nuevas a esas tensiones y contradicciones, y que puedan ser albergadas en el interior del creador y hacerlas fecundas.

La nueva organización de las formas es de vital importancia. La actividad artística es mucho más que la expresión catártica y liberadora del inconsciente, como señalaba Bruno Bettelheim, ya en 1964. No es la salida del inconsciente, sino la reorganización de las tendencias inconscientes, sujetas a la habilidad creativa, a la disciplina artística, la que hace nacer la obra. Lo que hace la creatividad no es fomentar la salida libre del inconsciente, sino lo opuesto (Bettelheim, 1964).

Por ello, continúa Bettelheim, lo que la educación artística debiera mostrar a los estudiantes es que

no hay que reprimir el inconsciente, dado que es una fuente de gran vitalidad, pero que debe ser moldeado. Lo que se necesita es un trabajo disciplinado sobre el inconsciente caótico, transformándolo en formas significativas tanto para nosotros como para los otros (ibidem ant.). El valor de la educación artística –como de la terapia a través de las artes– y de toda actividad creativa, frente a otras materias, no recae simplemente en la libertad de expresión, que en muchos casos no es más que regresión –señala Bettelheim– sino en la oportunidad, a través del arte, de que cada persona integre vivencias de las que no es consciente. El arte, en un proceso dialéctico único –porque refiere a las experiencias personales más profundas – puede considerarse como una de las fuerzas más importantes que unen a la gente sin perder la individualidad que cada una posee: “(El arte) les permite compartir con otros aquello que todos consideran más elevado, algo que les eleva por encima de la experiencia cotidiana hacia una visión más ampliada de sí mismos. Y lo consigue haciendo que se sientan, más que nunca, distintos y únicos” (ibidem ant.).

Este aspecto es de fundamental importancia, la sensación de grupo sin perder la voluntad y la libertad personal.

LA ARTETERAPIA EN ESPAÑA HOY

Volviendo a la pregunta que da nombre a este artículo (¿El arte cura?) y mirándolo desde lo que se está haciendo en España podemos decir que la arteterapia ha ido ganando espacio en nuestro país. Desde los años 2000, cuando se inició el primer máster en España, son cada vez más los estudios universitarios reconocidos y cada vez más los espacios que requieren de arteterapeutas en sus equipos de trabajo. El reconocimiento de los procesos creadores como modos de reflexión, reestructuración, reorganización, exteriorización y elaboración psíquica han dado lugar a un vasto trabajo interdisciplinar que acoge cada vez más arteterapeutas en sus equipos, sean estos educativos, sociales, culturales o clínicos.

El proyecto I+D *Aletheia: artes, arteterapia, trauma y memoria emocional* ha desarrollado durante cuatro años un archivo de buenas prácticas y ha probado metodologías de intervención artísticas validadas que ayudan a personas que han sufrido eventos con consecuencias traumáticas,¹ reuniendo grandes profesionales de ámbitos interdisciplinares.

Además en el equipo de investigación de aplicaciones del arte en la integración social: arte, terapia y educación artística para la inclusión (EARTDI) de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, llevamos desarrollando proyectos tanto de educación artística como de arteterapia desde hace más de veinticinco años. Tratamos, por un lado de devolver la dignidad y el derecho de intervenir en la cultura y por otro de reconocer sus voces como creadores de cultura. Personas privadas de libertad, grupos empobrecidos por la desigualdad económica y social y la infancia vulnerada por un sistema injusto, son parte de nuestra comunidad².

Desde 2003, intervenimos en Educación Primaria, tratando de que el arte entre en las aulas desde un concepto acuñado, “las biografías situadas”, que ayuden a poner en contexto preguntas, anhelos y proyectos de artistas que abran y acompañen los procesos creadores del alumnado. En este proyecto titulado “Posibilidades de ser a

través del arte”³, tratamos de que niñas y niños se apasionen, como lo hicieron artistas del pasado con la creación íntimamente ligada a la vida. En todos los proyectos hay artistas desde diferentes perspectivas que ponen en cuestión la imagen tradicional del genio. A través de esos proyectos educativos realizamos una apertura a la interpretación de las obras de los museos descentrando la mirada. Hemos desechado una mirada hegemónica -androcéntrica, burguesa y occidental- para redescubrir otros actores e interlocutores culturales que habían sido despreciados por la gran cultura: las expresiones desde un nivel económico más modesto, las clases empobrecidas, los espacios no urbanos, las mujeres, las personas procedentes de latitudes no occidentales, otros grupos étnicos, y todos aquellos colectivos que pensaban que no tenían derecho no sólo a participar en la cultura, sino a contribuir a ella.

Todos estos proyectos nos han revelado la importancia del arte en el desarrollo íntegro del ser humano, su potencialidad y la necesidad de una formación especializada de las personas que la llevan a cabo.

CONCLUSIÓN

La experiencia estética nos liga con la vida y nos lleva a una de las experiencias más completas porque nos une con el mundo desde prismas diferentes. El arte, en definitiva, es una expresión cultural de individuos, mujeres y hombres de cualquier origen social o geográfico, como respuesta a la relación emocional y cognitiva con el mundo y consigo mismos, a través de una negociación y ordenación del inconsciente, una organización formal, perceptiva y cognitiva, que les permite comprender y comprenderse, en un proceso de interiorización y exteriorización. Ello aporta un increíble potencial al ser humano y por ello, el arte, es sumamente importante en

¹ Ver el desarrollo del proyecto Aletheia: Arte, arteterapia, trauma y memoria emocional: <https://www.ucm.es/aletheia/que-es-aletheia>

² Ver el desarrollo de alguno de estos proyectos: <https://www.ucm.es/eartdi>
Proyecto Ariadne: Art and Intercultural Integration: <https://www.youtube.com/watch?v=hZBF-XGZXgl>
Colectivo de jóvenes gitanos en el museo, con la colaboración del Museo Thyssen: <https://vimeo.com/146008503> y <https://vimeo.com/145996693>
Proyecto ciudad, género y empoderamiento: <https://www.ucm.es/divercity/diversidad-en-la-ciudad>
Proyecto género y museos: <https://museosenfemenino.es/> <http://www.mujarescambianlosmuseos.com/> y <https://www.ucm.es/power/>

³ https://www.editorialeneida.com/es/colecciones.html?page=shop.browse&category_id=11

su desarrollo integral. El arte tiene la capacidad de organizar en una nueva armonía lo que queda desestabilizado en la psique humana. El arte no nos priva del sufrimiento, pero nos ayuda a imaginar otros mundos, aceptando el que habitamos y proyectándonos hacia otro posible.

REFERENCIAS

- Alted Vigil, Alicia (1996): “Las consecuencias de la Guerra Civil en los niños de la República. De la dispersión al exilio”. *Espacio, Tiempo, y Forma Serie V, Hª Contemporánea*, t. 9, pp. 207- 228.
- Bettelheim, Bruno (1964) “Art as a personal vision”. In: Stoddard, George D.; Edman, Irwin; Bettelheim, Bruno (1964) *Art*. New York, The Museum of Modern Art, pp. 41-64.
- Dewey, John (or. 1934, 2008) *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós.
- Fiorini, H. (2007) *El psiquismo creador*. Vitoria, Ediciones Agruparte.
- Freud, S.: “El creador literario y el fantaseo” (1908-[1907]) en *Obras Completas*. Vol IX. Buenos Aires, Amorrurtu Editores, 1992.
- García Colmenares, Carmen (2010) “Regina Lago: una psicóloga comprometida con la infancia durante la Guerra Civil española” *CEE Participación Educativa*, 14, julio 2010, pp. 211-220
- Hernández Merino, Ana (2006) “Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor.”. *Arteterapia*, 1, pp. 79-96. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Lago, R. “La guerra a través de los dibujos infantiles” *Educación y Cultura*. México, agosto, 1940, pp.422-436.
- López Fdz. Cao, M. (2015) *Para qué el arte*. Madrid, Fundamentos.
- López Fdz. Cao, M. (2018) *Aletheia, dar forma al dolor. Volumen I: Sobre procesos, arte y memoria*. Madrid, Fundamentos. ISBN: 978-84-245-1372-6
- López Fdz. Cao, M. (2019) *El arte abre ventanas. Re-construirnos a través del arte*. Madrid: Ed. Eneida, 2019 978-84-17726-07-2
- López Fdz. Cao, M. (2019) The museum as a potential space. An approach to trauma and emotional memory in the museum. In Pazos, A. Et al *Socializing Art Museums. Rethinking the publics’ experience*. De Gruyter.
- López Fdz. Cao, M. (2020) *Arte, memoria y trauma: Aletheia, dar forma al dolor. Volumen II Intervenciones desde la terapia, imágenes de la herida*. Madrid: Fundamentos.
- López Fdz. Cao, M. y Fernández Valencia, A. (2019) “Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación” *Storia delle Donne*, 14 (2018), DOI: 10.13128/SDD-25661 - CC BY 4.0 IT, 2018, Firenze University Press, pp. 103-124.
- Makarova, E. (1999) *Friedl Dicker-Brandeis: Viena 1898-Auschwitz 1944*. Tallfellow Press.



La empatía y la imaginación
creativa, dos aspectos
inherentes al arte, son
fundamentales para resolver
los problemas cada vez más
complejos a los que se
enfrenta la humanidad
y el planeta

ESPACIO PARA LA EMPATÍA Y LA IMAGINACIÓN CREATIVA:

el papel de los centros de arte, de los museos y de otras plataformas informales de aprendizaje

Elif M. Gokcigdem

ONE: Organization of Networks for Empathy, EEUU

Cada vez somos más conscientes de que los difíciles problemas con los que se enfrenta la humanidad y el planeta exigen algo más que conocimiento académico y habilidades técnicas: la empatía, el pensamiento creativo, la cultura emocional, la capacidad de comunicación y saber pasar nuestras acciones por el filtro de la cosmovisión compasiva son una parte fundamental de cualquier solución sostenible.

La existencia de diferentes maneras de mirar y de ver cualquier objeto, situación o problema y que los seres coexisten y dan sentido al universo de múltiples maneras son hechos constantes y ubicuos. Las plataformas informales de aprendizaje como los centros de arte y los museos, que fomentan la comprensión, la conexión emocional y la contemplación de esta profunda realidad, nos sensibilizan ante las necesidades de los demás y de nuestro entorno, ayudándonos a adquirir una visión transformadora del contexto que despierta nuestra conexión con el Todo -la humanidad y el planeta-, a través de la empatía.

Hace veinte años, con el comienzo del nuevo siglo, la ONU expresó su determinación de resolver colectivamente muchos de los problemas de desarrollo globales que nos aquejan, como la pobreza, el hambre, el acceso a la salud y a la educación, la desigualdad económica y la sostenibilidad medioambiental. El hecho de que actualmente sigamos luchando para resolver estos

problemas, que cada vez son más complejos, posiblemente indica que no se trata solo de una cuestión de recursos, sino que quizás sea nuestra cosmovisión egocentrista del mundo lo que nos impide avanzar. Es esencial comprender las fuerzas que pueden lograr que apartemos la vista del individualismo personal y colectivo y nos inspiren a trabajar en equipo para alcanzar el bienestar común. La empatía: nuestra habilidad para sentir las emociones de los demás, es una de las piedras angulares de dichas fuerzas.

Comprender el potencial de la empatía nos permitiría valorar sus aplicaciones sociales como lente «trifocal» capaz de alterar la percepción. Ver el mundo a través de la empatía nos permite afrontar nuestro propio mundo emocional interior, nuestra capacidad o incapacidad de empatizar y nuestros prejuicios de manera que los podamos reconocer en los demás y ampliar nuestro círculo de interés más allá de quienes nos rodean alcanzando a toda la humanidad (personas a las que nunca conoceremos) y al medioambiente (tanto los seres vivos como los inertes).

El primer paso para alterar el patrón de deficiencia crónica de empatía exige un cambio radical de perspectiva. Este tipo de giro de 180 grados puede provocarlo un suceso transformador como tener un hijo o haber estado a punto de morir o experiencias como las que viven los astronautas, que se dan cuenta con asombro y so-

brecogimiento de que forman parte de algo mucho más grande que el individuo. También puede producirse cuando nos tenemos que enfrentar con una disyuntiva vital prioritaria que exige replantearse qué es lo verdaderamente importante en la vida. Es en este tipo de momentos cuando debemos crear nuevas normas y paradigmas que den sentido a nuestra existencia en un escenario absolutamente nuevo.

El momento de realizar este cambio de perspectiva en la sociedad global en la que vivimos es hoy. Debemos olvidar nuestra visión egocéntrica de la vida y plantear una cosmovisión unificada que ponga en valor el bienestar de toda la humanidad, del medioambiente y de los recursos que sustentan la vida en el planeta.

Si bien la empatía es un elemento esencial de nuestra naturaleza, nuestra civilización no ha creado los espacios, hábitos y ecosistemas de soporte básicos para fomentarla activamente

Es en esta faceta donde los centros de arte y los museos tienen un papel de responsabilidad. La empatía y la imaginación creativa, dos aspectos inherentes al arte, son fundamentales para resolver los problemas cada vez más complejos a los que se enfrenta la humanidad y el planeta. También son el eje de un cambio positivo de comportamiento y de cómo damos sentido y razón de ser a la vida a través de actos compasivos y altruistas. Dado que son plataformas de aprendizaje informales, los centros de arte y los museos son espacios ciudadanos seguros excepcionalmente idóneos para que los visitantes imaginen, exploren y experimenten en primera persona el rico patrimonio de la humanidad y el variado mundo natural. Estas instituciones pueden integrar disciplinas diferentes como el arte, la tecnología y las ciencias para mostrar que todos

los seres vivos están interconectados. Al ofrecer un espacio seguro para el diálogo y el aprendizaje experiencial, para contar historias, para el asombro, el sobrecogimiento y la contemplación, los centros de arte, los museos y otras plataformas informales de aprendizaje cuentan con un posicionamiento único para ofrecer herramientas que permiten descubrir, despertar y ejercitar la imaginación creativa y la empatía en aras del progreso individual, medioambiental y social.

¿ES LA EMPATÍA UN RESULTADO INTENCIONADO DE LA EXPERIENCIA MUSEÍSTICA?

Si bien la empatía es un elemento esencial de nuestra naturaleza, nuestra civilización no ha creado los espacios, hábitos y ecosistemas de soporte básicos para fomentarla activamente orientándola al bien común. No obstante, diferentes estudios sugieren que la empatía puede enseñarse y que el primer paso para aprender es estar en contacto con personas diferentes a nosotros de manera segura y empática (De Waal, 2010; Keltner, 2009; Konrath, 2013).

Con esta idea en mente, en 2015 me puse en contacto con diferentes museos para comprobar cómo identificaban la empatía y si la consideraban un resultado intencionado de la experiencia museística. Los quince estudios de caso incluidos en el artículo *Fostering Empathy Through Museums (Fomentando la empatía a través de los museos, Gokcigdem, 2016)*, nos han permitido identificar tres métodos fundamentales a través de los cuales los museos plantean y utilizan la empatía:

- Como un valor institucional que abarca todas las operaciones del museo, desde la compra de obras hasta la contratación.
- Como un instrumento educativo que permite diseñar mejores exposiciones y programas para educar a los visitantes sobre la colección del museo.
- Como un fenómeno humano, una herramienta para la vida y un resultado intencionado

de la experiencia museística que merece ser estudiado.

Si bien los tres métodos plantean desafíos y logros propios y son igual de importantes, el camino menos batido y el tema del presente artículo es el tercero, según el cual los museos diseñan experiencias que potencian la empatía como herramienta para la vida. De esta manera, los museos no pretenden educar al espectador sobre un tema factual, sino facilitar el autoconocimiento sobre nuestra capacidad para imaginarnos lo que significa ser otra persona, sobre nuestras tendencias egoístas y no tan egoístas y sobre cómo damos sentido y a través de qué lente tomamos las decisiones que tomamos cada día.

Capacitar a las personas para que exploren sus propias emociones y analicen cómo estas interactúan con las de otras personas es hoy más importante que nunca. Hay tres claros ejemplos que ratifican esta afirmación:

- 1 La colaboración entre el Yale Center for Emotional Intelligence (EEUU) y el Centro Botín en Santander (España) ofrece una nueva manera de conectar con las obras artísticas orientada a incrementar la cultura emocional, la capacidad de mirar desde diferentes puntos de vista y el pensamiento creativo.
- 2 La exposición *Science of Sharing (La ciencia de compartir)* del museo de ciencia, tecnología y artes de San Francisco (el Exploratorium), donde el compromiso y el cuestionamiento social adquieren total protagonismo mientras los visitantes experimentan un cambio de perspectiva, participan en un diálogo relevante a la vez que divertido y aprenden la importancia y las implicaciones de sus decisiones en un entorno seguro y social.
- 3 La empresa Dialogue Social Enterprise ha creado las experiencias inmersivas y radicalmente transformadoras *Dialogue in Dark (Diálogo en la oscuridad)*, *Dialogue in Silence (Diálogo en silencio)* y *Dialogue with Time*

(*Diálogo con el tiempo*), en las que el visitante es al mismo tiempo el sujeto y el objeto de las mismas.

Estos tres ejemplos son el resultado de la colaboración multidisciplinar y de la investigación científica y aportan décadas de resultados en términos de planteamientos basados en ideas, herramientas y conocimientos de diferentes países y contextos culturales que tienen potencial para un desarrollo aún más amplio y para adaptarse en diferentes entornos de aprendizaje informal.

Los museos nos abren la puerta a realidades y puntos de vista diferentes de lo que nos rodea

El artículo *Fostering Empathy Through Museums* también incide en cinco cualidades generales que posicionan a los museos como plataformas extraordinarias para potenciar la empatía (Gokcigdem, 2017):

1 Reflejan la sociedad:

A través de su misión social y educativa, los museos ofrecen un entorno seguro para enfrentarnos con nuestro comportamiento colectivo, nuestros conocimientos, nuestras complejas historias y nuestros valores. Al permitir que nos acerquemos a las experiencias de otras personas, a los artefactos de sus culturas y a sus historias, los museos nos abren la puerta a realidades y puntos de vista diferentes de lo que nos rodea.

2 Relatan y crean nuevas narrativas sobre nuestra interconexión:

Contar historias facilita el desarrollo de la empatía permitiendo que conectemos emocionalmente con las historias de los demás, incluso con aquellos con los que tenemos pocas cosas en común. Los museos nos ofrecen historias de personas y lugares remotos en

el tiempo, en el espacio y en la experiencia y fomentan la comprensión, el desarrollo de la empatía y la compasión. Contar historias desde el punto de vista de las personas y las culturas representadas también amplifica nuestra sensación de pertenencia a la condición humana, ya que nos permite comprobar que también ellos se enfrentan a los mismos miedos, prejuicios y retos.

Los museos fomentan la contemplación del mundo ofreciendo un espacio en el que podemos ir más despacio y estar con lo que se muestra ante nuestros ojos sin necesidad de actuar de ninguna manera

3 Ofrecen aprendizaje experiencial a través de experiencias inmersivas:

Para aumentar la empatía, además de ofrecer conocimiento e historias, también ayuda crear experiencias que faciliten una conexión diferente. El aprendizaje experiencial es un medio para ampliar los conocimientos en general y la empatía en particular. Los museos facilitan la experimentación de empatía a través de exposiciones que ofrecen algo más que una comprensión meramente intelectual. Solemos aprender mejor cuando todos nuestros sentidos están involucrados, de manera que ofrecer experiencias altamente sensoriales -o limitar estratégicamente nuestra percepción para que nos demos cuenta de hasta qué punto los sentidos dan forma a nuestro mundo- ayuda a imaginar formas diferentes de existir que profundizan aún más en las lecciones sobre empatía que aportan los museos.

4 Ofrecen experiencias de asombro y sobrecogimiento:

¿Cómo podemos cambiar las perspectivas habituales y limitadas y el comportamiento hacia los demás? Evidentemente esto exige

algo más que información. Exige un cambio de paradigma que suele estar provocado por un evento vital transformador o por un aprendizaje llevado a un nivel muy profundo. Pensemos por ejemplo en el «efecto perspectiva» que experimentan los astronautas cuando ven nuestro planeta desde el espacio por primera vez. Es una experiencia que genera una potente sensación de asombro, de estar conectados a algo más grande que ellos mismos y de compasión por todo el planeta. Los museos también pueden albergar experiencias de asombro y sobrecogimiento a través del arte, de la ciencia, del espectáculo, de la belleza y de la complejidad. Dado que el asombro se ha relacionado con la sensación de unicidad y el altruismo, la capacidad de los museos de generar asombro también puede contribuir al aumento de la empatía y la compasión.

5 Son lugares de contemplación:

Los museos fomentan la contemplación del mundo ofreciendo un espacio en el que podemos ir más despacio y estar con lo que se muestra ante nuestros ojos sin necesidad de actuar de ninguna manera. Al contrario que en otras situaciones cotidianas en las que hay un objetivo claro, los visitantes de un museo pueden explorarlo sin un plan establecido, yendo de una sala a otra según les parezca, siguiendo sus propias pautas internas. Esto permite que la experiencia resulte más contemplativa y reflexiva. A través de esta reflexión, los visitantes pueden llegar a entender mejor los puntos de vista de los demás y reconocer su conexión con la humanidad y con el planeta.

LA ALQUIMIA DE LA EMPATÍA

El diseño de plataformas informales de aprendizaje a modo de «gimnasios de la empatía» (Zaki, 2019), es decir: espacios que pretenden potenciar la empatía en aras de un bien mayor, exige un enfoque internacional. Asimismo, también exige que exploremos más profundamente

lo que es la empatía y lo que queremos conseguir a través de ella para la humanidad y para el planeta. Estos «gimnasios de la empatía» deben permitir que quienes los usen apliquen un nuevo prisma a través del que explorar nuestro universo interconectado.

La empatía está profundamente enraizada en lo que significa ser un ser humano. Es una técnica de supervivencia innata que puede educarse

Mi último libro: *Designing for Empathy: Perspectives on the Museum Experience (Diseño para la empatía: perspectivas sobre la experiencia museística)* aporta un nuevo marco conceptual que permite tomar conciencia de la empatía desde el punto de vista de la «Alquimia de la empatía»: una lista de ingredientes que generan un cambio de perspectiva transformador. Los veintitrés capítulos del libro, escritos por expertos de diferentes disciplinas, plantean tres cuestiones fundamentales:

1 ¿Cuál es el «objeto» de la empatía? ¿Cómo definimos y percibimos al «otro»?

Esta pregunta nos invita a explorar cómo nuestra percepción del «otro» puede filtrarse al corazón, al cerebro y a la experiencia consciente a través de la cosmovisión, de la inteligencia artificial y de experiencias de realidad virtual y aumentada que en breve van a convertirse en parte de nuestro sistema sensorial como lo son ahora el oído, la vista, el tacto y el olfato.

Nuestra predisposición individual, nuestra fisiología y la forma en la que están programados nuestros cerebros en combinación con cosmovisiones, opiniones, expectativas y paradigmas que son un constructo social afectan a nuestra percepción del otro. Nuestra visión del otro, por su parte, calibra nuestras

actitudes hacia las personas, el medio ambiente e incluso hacia nuestras comunidades virtuales. ¿Qué filtros utilizamos para ver a los demás? Cuando observamos a través de estos filtros, tales como el corazón humano o la espiritualidad, el cerebro, la conciencia, la cosmovisión y las realidades modificadas, ¿cómo afectan a nuestra percepción del otro? Llegar a entender estos filtros, cómo se forman y cómo los utilizamos, puede ser un buen comienzo para identificar y eliminar de nuestros sistemas los prejuicios y la manipulación.

2 La alquimia de la empatía: ¿Cuáles son los ingredientes que algunas veces sabemos intuitivamente que derivan en experiencias transformativas de cambio de perspectiva y empatía?

La empatía está profundamente enraizada en lo que significa ser un ser humano. Es una técnica de supervivencia innata que puede educarse consiguiendo un nivel de comprensión de nuestro lugar en el mundo más definido y sofisticado. Para obtener un mejor análisis de las cualidades de la empatía, necesitamos ir más allá del conocimiento convencional y poner sobre la mesa todos los tipos de conocimientos, sabiduría y recursos que ofrece nuestra humanidad. *Diseño para la empatía* ofrece una lista: la «Alquimia de la empatía» que incluye aspectos como: intencionalidad, interseccionalidad, curiosidad, juego, vulnerabilidad, contemplación, matización, proximidad, contar historias, sincronidad, asombro y sobrecogimiento, viaje colectivo, «partir el pan», optimismo, esperanza, etc.

La capacidad de identificar y poner nombre a estos (y otros) ingredientes, descubrir su base científica y sus orígenes en nuestra evolución, al mismo tiempo que se analiza cómo actúan individual y colectivamente, sus fallos y su potencial, puede abrir nuevas vías de diseño. Al analizar estudios de caso sobre estos ingredientes es fácil darse cuenta de que son fluidos como gotas de agua y de que, tal y como sucede con las gotas de agua, cada

uno de ellos tiene numerosas cualidades: en el juego encontramos vulnerabilidad, en la curiosidad encontramos juego, la vulnerabilidad tiene un poco de asombro y la proximidad incluye vulnerabilidad. Asimismo, también son más potentes cuando se utilizan combinados en lugar de individualmente.

3 ¿Cuál es el alcance y el espectro de la empatía? La importancia de posicionar la empatía como un valor compartido transindustrial en beneficio de las personas y del planeta.

La falta de empatía es un problema de salud pública que afecta a todas las facetas de nuestra vida. Sin empatía, aparecen síntomas que se manifiestan en las personas, en las instituciones, en las sociedades y en el medioambiente. Si nos clavamos una astilla, todo el cuerpo sufre. Para medrar, la empatía necesita un ecosistema integrado. Cambiar de punto de vista y alcanzar una cosmovisión o una actitud empática que tenga en cuenta el bienestar de todos no se consigue de la noche a la mañana. Cultivar la empatía y el cuidado lleva tiempo y exige estrategias, una ardua reflexión y un enriquecimiento constante por parte de verdaderos referentes y valores vividos y expresados cotidianamente a través de diferentes plataformas. Es por lo tanto fundamental adoptar una estrategia colectiva de innovación respaldada por investigaciones y colaboraciones multidisciplinares. Analizar el alcance y el espectro de la empatía nos permite observar de cerca su potencial a la hora de dar forma a las instituciones y los sistemas, los valores y la ética, así como influir en la educación, en la iniciativa empresarial, en el diseño y la innovación y en el progreso social.

Las ideas y los hallazgos planteados en este artículo están todavía en desarrollo. La iniciativa para potenciar la empatía a través de los museos es una plataforma global en la que el trabajo se desarrolla a través de libros, talleres, seminarios y congresos. A medida que se sofisticamos nuestra

comprensión y aplicación de la empatía, vamos expandiendo soluciones para beneficiar a toda la humanidad y al planeta.

REFERENCIAS

De Waal, Franz (2010). *The Age of Empathy: Nature's Lessons for a Kinder Society (La edad de la empatía: lecciones de la naturaleza para una sociedad más amable)*. Londres: Souvenir Press.

Gokcigdem, Elif M. (2016). *Fostering Empathy Through Museums (Fomentando la empatía a través de los museos)*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Gokcigdem (2017). *Five Ways Museums Can Increase Empathy in the World (Cinco formas en las que los museos pueden aumentar la empatía en el mundo)*. Greater Good Science Center UC Berkeley - *Greater Good Magazine*, (9 enero 2017).

Gokcigdem (2019). *Designing for Empathy: Perspectives on the Museum Experience (Diseño para la empatía: perspectivas sobre la experiencia museística)*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, and American Alliance of Museums.

Keltner, Dacher (2009). *Born to be Good: The Science of a Meaningful Life (Nacidos para ser buenos: la ciencia de una vida con sentido)*. Nueva York: W. W. Norton.

Konrath, Sara (2013). *Empathy: Across Time and Across the World (Empatía en el tiempo y en el mundo)*. Simposio de investigación sobre las raíces de la empatía 2013 (Roots of Empathy Research Symposium), Toronto, Canadá, 7.

Zaki, Jamil (2019). *The War for Kindness: Building Empathy in a Fractured World (La guerra por la bondad: creando empatía en un mundo fracturado)*. Nueva York: Crown.



El impacto que los museos
pueden llegar a tener en
el público es inmenso.
Los museos tienen que
cambiar radicalmente y
valorar, apreciar y poner
en práctica la empatía y
la igualdad

MUSEOS EN TRANSFORMACIÓN PARA UN MUNDO EN TRANSFORMACIÓN

Karleen V. Gardner

Instituto de Arte de Minneapolis, EEUU

La falta de acuerdo actual respecto a temas como la xenofobia, la desigualdad racial y de género, las políticas migratorias, los derechos LGTBQ, el calentamiento global, etc., evidencia que nuestra incapacidad para entender los sentimientos y los puntos de vista de los demás está agravando los prejuicios, los conflictos y las desigualdades. Si deseamos conseguir una sociedad no solo más equitativa, sino más feliz y creativa, tenemos que mirar hacia fuera e intentar identificarnos y entender las experiencias de los demás. Esta habilidad transcendental es la empatía, una cualidad que «tiene el poder de transformar las relaciones, desde las personales hasta las políticas, y generar un cambio social fundamental» (Kzrnaric, 2014).

El Minneapolis Institute of Art (Mia) tiene una fe absoluta en el poder del arte para motivar la curiosidad y la creatividad, conectar a las personas a pesar de sus diferencias, comprometer nuestros valores individuales y conjuntos y potenciar la empatía. Los museos, cuyas colecciones muestran la historia y las diferentes representaciones de la humanidad, están idealmente posicionados para jugar un papel esencial a la hora de ayudar a que las personas conecten en este mundo cada vez más fragmentado (Feldman, 2017). El arte es una expresión de la experiencia vivida a través del tiempo, de diferentes medios y de diferentes culturas. La colección completa del Mia consta de 92000 obras que recorren 5000

años de historia y ofrecen un amplio y variado material que puede ayudarnos a entender a la humanidad y a nosotros mismos.

El mundo de los museos ha cambiado durante las últimas décadas y, tal y como ha sucedido en el Mia, muchas instituciones están llevando sus planteamientos y sus actuaciones más allá de la mera colección de objetos y se están centrando en su papel y sus responsabilidades con las comunidades con las que conviven. En el trascendental ensayo de Stephen Weil *From Being about Something to Being for Somebody (De tratar de algo a existir para alguien)*, el ya fallecido académico del Instituto Smithsonian defendía que los museos debían reformular su misión y sus prioridades. Weil consideraba que los museos del futuro tenían que ser algo más que guardianes de colecciones de objetos y convertirse en «instrumentos del cambio social» (Weil, 1999).

Más de 20 años después, la visión de Weil sigue manifestándose en nuestras instituciones a medida que la sociedad y los pueblos cambian. Ese «alguien» del que hablaba está cambiando radicalmente en el siglo XXI debido a la demografía en evolución en los Estados Unidos y a la migración global. En el mundo globalizado actual, personas de diferentes culturas y con diferentes vivencias socioeconómicas interactúan muchísimo más que antes. Las habilidades empáticas son esenciales para forjar y gestionar las relaciones,

que determinan nuestro desempeño en el aula y en el trabajo. Empatizar facilita la comunicación, la colaboración, el liderazgo y la resolución de problemas. Las relaciones profundas que se establecen a través de unas sólidas habilidades empáticas pueden ser la base para reforzar la comunidad y generar confianza (Owen, 2015).

El objetivo del Mia es crear un impacto cívico positivo utilizando el poder del arte para cultivar la empatía. Gracias al generoso apoyo de la Fundación Andrew W. Mellon, el Mia fundó el Center for Empathy and the Visual Arts (el CEVA, Centro para la Empatía y las Artes Visuales) en 2017 y dirige importantes iniciativas y colaboraciones con instituciones académicas para estudiar, desarrollar y poner a prueba estrategias y prácticas que ayuden a fomentar la empatía en el entorno de los museos de arte.

¿POR QUÉ COMBINAR EMPATÍA Y ARTE?

El arte es un intento de entender y expresar la condición humana. Estar en contacto con obras de arte abre una nueva vía para observar y cambiar nuestro punto de vista y nuestra manera de actuar ante el mundo. Nuestra forma de entender la empatía surgió de las artes visuales. En 1873, el filósofo estético alemán Robert Vischer (1847-1933) acuñó el término *Einfühlung* (del prefijo *endo*, «hacia dentro» y *pathos*, «sentimiento») para describir la proyección de un sentimiento humano a un objeto inanimado como puede ser una obra de arte. Theodor Lipps (1851-1914) adaptó el término planteando que el significado del arte no procedía de la obra en sí, sino que era esencial que el observador se proyectase a sí mismo en el objeto. En 1909, el psicólogo británico Edward Titchener (1867-1927) tradujo el término *Einfühlung* a una palabra nueva: *empatía*, que procede del griego *empathēia*, que significa «in pathos», es decir: que siente dentro (Nowak, 2011, p. 301-325).

Si bien el concepto de empatía se desarrolló en las artes visuales, no existen estudios científicos que avalen que el contacto con el arte

fomente la empatía. El CEVA, en colaboración con la Universidad de California, con Berkeley y con la Universidad de Minnesota, lidera varias iniciativas para desarrollar, poner a prueba y analizar estrategias interpretativas y prácticas en las exposiciones que sirvan para fomentar la empatía, uno de los ejes centrales de la misión del Mia para «enriquecer la comunidad».

El Mia es una institución orientada al visitante y como tal, valora las diferentes perspectivas y el conocimiento de nuestras heterogéneas comunidades y pone en práctica la empatía recabando sus opiniones y sus recomendaciones a través de encuestas, *focus groups* y sesiones de intercambio de información. A nivel nacional, el Mia participa en intercambios de experiencias multidisciplinares con diferentes perspectivas a través de eventos como *think tanks* y laboratorios. El primer programa oficial del CEVA fue un *think tank* trasversal en el que participaron científicos sociales, un neurocientífico, académicos, historiadores, artistas y tecnólogos que se reunieron para analizar el papel de las artes visuales en el fomento de la empatía. En 2019 se reunió otro grupo interdisciplinar en el Empathy Lab, que congregó a expertos de diferentes disciplinas para proponer y desarrollar prototipos y estrategias que promoviesen la empatía a través del contacto con el arte. Las ideas propuestas en estas dos convocatorias siguen influenciando la labor del CEVA en las exposiciones, la interpretación, las prácticas educativas y las experiencias interactivas de las galerías. El pensamiento divergente y el dar voz y escuchar las opiniones de personas que no son artistas y que no tienen que ver con los museos, son esenciales para que nuestra forma de trabajar evolucione y para expandir nuestro público y nuestro impacto.

ALEJÁNDONOS DEL MUSEO TRADICIONAL: EL MIA SE ACERCA A LA COMUNIDAD

A medida que los museos evolucionan y cada vez están más abiertos, tienen más en cuenta y son más importantes para la gran diversidad de público que acude a ellos, el *statu quo* centenario

en el que imperan las ideas occidentales sobre raza, clase y género debe tender a desaparecer. Es necesario empezar a imaginar un nuevo museo que empatice con todas las personas que trabajan en él y con todas las comunidades del exterior y que valore diferentes puntos de vista y fuentes de conocimiento, sobre todo aquellas que procedan de comunidades marginadas (Janeen Bryant, 2017). Empezando por las colecciones que albergan los museos y por la manera en la que se interpretan y se exhiben estas obras, pasando por el personal y la experiencia de los visitantes, o por los servicios y los jardines y las zonas exteriores que ofrecen al público, las instituciones deben reflexionar de manera crítica y desarrollar estrategias para ser más inclusivas, equitativas y empáticas.

El Mia, que se encuentra ubicado entre dos de los barrios más étnica y racialmente diversos de Minneapolis, tiene una fachada colonial cubierta de columnas que puede dar una imagen elitista y resultar intimidante para muchas personas, incluyendo las que viven en el vecindario. Aunque el acceso al museo y muchas de las actividades que organizamos son gratuitos, los datos demuestran que muchos de nuestros vecinos no participan en las actividades del museo.

En 2017, con objeto de transmitir una invitación acogedora a las comunidades locales, el Mia lanzó una campaña de marca en varios de los idiomas que se utilizan en Minneapolis (hmong, somalí, español, ojibwa, dakota e inglés). El mensaje de la campaña era: «Somos libres. Todo el mundo es bienvenido. Siempre». Este mensaje, colgado en la fachada del edificio, fue un primer paso para empatizar con los residentes de la zona y rendir homenaje a su bagaje cultural y a sus lenguas.

También estamos haciendo cambios dentro del edificio. Durante los últimos años y cada vez con más frecuencia, hemos recibido solicitudes para crear espacios para la oración en nuestras instalaciones, sobre todo con el incremento de la población musulmana. Recientemente, el Mia

ha organizado exposiciones muy impactantes y provocadoras que potencialmente podían traumatizar o retraumatizar a los visitantes, por eso dedicar un espacio tranquilo a la reflexión, a la curación y a la oración ha sido esencial. En colaboración con expertos de la comunidad, hemos creado un espacio que permite acoger las prácticas religiosas musulmanas y las de otras religiones o personas con diferentes necesidades.

Nuestro mundo también es cada vez más complejo y exige que pensemos de manera crítica, que colaboremos de forma eficiente y que afrontemos los problemas con creatividad

Trabajando conjuntamente con organizaciones como el Centro de Recursos Islámicos y Advocates for Human Rights, el Mia colabora con artistas y miembros de la comunidad para crear experiencias que les permitan compartir su historia y sus puntos de vista sobre el mundo. A través de conferencias, sesiones de poesía y *performances*, el público conecta con cuestiones como la islamofobia, los derechos LGBTQ, la raza y la inmigración. Al centrarse en las experiencias y en las voces de personas que han sido marginadas históricamente, el Mia está empezando a cambiar el antiguo paradigma occidental destacando el talento, la experiencia y las contribuciones de artistas y miembros de la comunidad con diferentes identidades y culturas. Uno de los objetivos de estos programas es la cohesión social, es decir: las conexiones que unen a las personas superando las brechas que suelen dividir a la sociedad, como la raza, la clase social o las creencias religiosas (Claridge, 2018). Este tipo de iniciativas son fundamentales para reforzar el entendimiento entre una población que cada vez es más diversa.

Nuestro mundo también es cada vez más complejo y exige que pensemos de manera crítica, que

colaboremos de forma eficiente y que afrontemos los problemas con creatividad. Actualmente los investigadores creen que la empatía puede ser un elemento clave para desbloquear estas aptitudes (Bright Horizons Education Team, 2020). Con objeto de promover estas competencias del siglo XXI, el Mia, en colaboración con los Museos Nacionales de Kenia (Nairobi), organizó el programa «Girls Design the World: Supporting Green Communities with STEAM» (Las niñas diseñan el mundo: apoyando a las comunidades verdes a través de la ciencia, la tecnología, la ingeniería, el arte y las matemáticas). La iniciativa conjunta del Departamento de Estado de los Estados Unidos y de la Alianza Norteamericana de Museos permite que las jóvenes analicen cuestiones medioambientales en sus respectivas ciudades y que gestionen creativamente los retos con los que se enfrentan sus comunidades a través de procesos de pensamiento de diseño que giran en torno a la empatía y están interconectados a través de debates online. Gracias a los programas de intercambio, las jóvenes tuvieron ocasión de vivir en las comunidades de las demás, darse cuenta de que tienen muchas cosas en común a

El envejecimiento creativo mejora la salud mental, emocional y física de las personas mayores, así como su bienestar

pesar de las diferencias geográficas y aprender mucho sobre sí mismas. Según las encuestas efectuadas una vez finalizado el programa, el 100% de las jóvenes de Minnesota y el 86% de las jóvenes de Nairobi habían llegado a comprender mejor la cultura del otro país.

La creatividad y el descubrimiento no atañen solo a los adolescentes. Otro de los sectores de edad a los que va dirigido el Mia y sus programas de empatía son las personas mayores. Existen numerosos estudios que demuestran que este sector de la población suele encontrarse aislado socialmente y sentirse aburridos y decaídos. Tal

y como explica Pietsch, 2019: «El envejecimiento creativo (una serie de actividades basadas en los beneficios derivados de crear, compartir y conectar con el arte) mejora la salud mental, emocional y física de las personas mayores, así como su bienestar». El Mia organiza diferentes programas de este tipo cada año: jornadas interdisciplinarias de estudio de la historia del arte, clases de arte callejero/grafiti, clases de acuarela, jornadas de poesía o música, etc. Estos programas ofrecen oportunidades de socializar y conectar a las personas mayores, al mismo tiempo que aprenden a crear obras artísticas o historia del arte. Todos los miembros de la comunidad son bienvenidos a participar en estas actividades y, para que acceder a ellas resulte más fácil todavía, muchas de ellas las organizamos gratuitamente en colaboración con organizaciones comunitarias del barrio.

NUEVAS PRÁCTICAS PARA FOMENTAR LA EMPATÍA EN LAS EXPOSICIONES

El Mia también está explorando la empatía a través de las exposiciones y de la interpretación. «Living Rooms» es una iniciativa con la que el museo da una nueva vida a habitaciones de época. Creando un diálogo entre el pasado y el presente, el museo amplía la conversación para incluir los relatos ausentes de personas que han sido marginadas a lo largo de la historia. Uno de los proyectos de la iniciativa «Living Rooms» es *The Many Voices of Colonial America (Las innumerables voces de la América colonial)*: la reinstalación y reinterpretación en 2017 del comedor y los salones de una casa de Charleston de 1872, incorporando las historias de los esclavos africanos que cultivaban arroz en la plantación de Carolina del Sur y las de los cheroquis que son descendientes del dueño de la plantación, el coronel John Stuart. La incorporación de las historias y del arte contemporáneo y tradicional de artistas americanos nativos y afroamericanos, así como las fotografías y las entrevistas a artistas indígenas, a artistas en la diáspora y a miembros de la comunidad, pretende «generar una conexión más fuerte entre los visitantes y las historias de los antiguos habitantes de esas estancias».

Los resultados del estudio financiado por la agencia federal National Endowment for the Arts, indican que la reinterpretación de las estancias tuvo «Un impacto positivo en los visitantes del museo, sobre todo a la hora de crear una conexión con las historias de los habitantes y generando sorpresa ante todo lo sucedido en ellas». Antes de la reinstalación, la mayoría de los visitantes mencionaban los objetos decorativos y el espacio, mientras que después de la reinstalación, el 10 % de los visitantes compararon directamente su vida con la de las personas que habitaron esas estancias (Ingram, 2017). Una de las maneras en las que el Mia puede fomentar la empatía histórica y generar un impacto en el público actual es creando oportunidades para la conexión humana. (Gardner, 2019)

En 2018, el Mia colaboró en la organización de una exposición relevante y oportuna centrada en fomentar la comprensión yendo más allá de las diferencias. La exposición *Art and Healing: In the Moment* (*Arte y curación: en el momento*), mostraba obras creadas como respuesta al tiroteo mortal de Philando Castile, un joven afroamericano de 32 años que se crió en Saint Paul, Minnesota. Philando recibió un disparo mortal de la policía el 6 de julio de 2016 durante un control de tráfico. Durante los meses posteriores a su funeral, los artistas de la comunidad se sintieron empujados a crear obras artísticas para gestionar el dolor y empezar el proceso de curación tras haber sido testigos colectivos de la prematura muerte de Philando. La familia del joven, conmovida por estas muestras de cariño, se puso en contacto con el Mia para compartir las obras públicamente.

Tal y como escribió la madre de Philando en el texto que abrió la exposición: «Quería ofrecer algo que fuese impactante, espiritual y educativo, algo que emocionase y que mostrase esperanza y bondad. Para mí es muy importante que esto ayude a generar un diálogo en torno a las injusticias. Espero que cuando la gente visite la exposición, entiendan lo que significa ser negro en Estados Unidos. A los negros en este país se nos ha estereotipado durante generaciones y

hemos tenido que vivir supeditados a la idea de lo que otros decían que éramos. Espero que más gente empiece a entender esta lucha y se una para combatir las percepciones negativas y los prejuicios. Todo puede cambiar si somos capaces de transformar la percepción de lo que somos los unos para los otros».

Las reacciones a la exposición fueron muy emotivas e intensas. Una de las paredes de la instalación permitía que los visitantes expresasen y compartiesen sus pensamientos y sus esperanzas (Gardner, 2019):

«Perdona nuestro silencio. Enséñanos a ser empáticos y a cambiar nuestro comportamiento. Enseña a mi hijo a ver a la persona, no el color. Las obras me han emocionado hasta las lágrimas, pero también me han dado esperanza. Amplía mi comprensión, empatiza y actúa». (Anderson, 2018)

En un mundo que cambia tan rápidamente, las instituciones también tienen que cambiar

Otra exposición comisionada e interpretada aplicando un proceso empático fue *Hearts of Our People: Native Women Artists* (*Corazones de nuestro pueblo: mujeres artistas nativas*) en 2019. Durante más de cinco años, las comisarias Jill Ahlberg-Yohe (Comisaria asociada de Arte Nativo Norteamericano del Mia) y la artista kiowa Teri Greeves diseñaron conjuntamente todos los aspectos de la exposición con ayuda de cerca de 24 mujeres nativas. Ambas comisarias consideraron que incluir los puntos de vista de mujeres de diferentes naciones tribales era fundamental e imprescindible. Tal y como explicó Greeves, «les pedimos ayuda durante todo el proceso de la exposición, no solo durante una reunión en el museo, y ellas fueron muy generosas compartiendo sus conocimientos» (Greeves, 2019).

Las asesoras expresaron opiniones muy positivas de esta colaboración a largo plazo e identificaron el proceso como un reflejo de las prácticas de los pueblos indígenas americanos. Asimismo, sintieron que sus propuestas habían sido escuchadas y se habían incorporado a la exposición. La colaboración se produjo durante la elección de las obras y los temas de la exposición y en la introducción de una declaración de homenaje a los pueblos indígenas con una obra que daba la bienvenida a los visitantes reconociendo al pueblo dakota, sobre cuyas tierras se halla hoy el Mia. Otras de las propuestas fueron las cestas de ofrenda indoamericanas presentadas en las galerías y la traducción de las explicaciones de las cartelas a las lenguas nativas de las artistas.

Las asesoras también colaboraron con el equipo de interpretación del Mia para dar vida a las asombrosas historias de estas mujeres y humanizar la exposición. El personal del museo viajó por Estados Unidos y Canadá para entrevistar y grabar a estas increíbles artistas en sus estudios y en su tierra natal. Los visitantes tuvieron ocasión de ver a las artistas y escuchar sus voces a través de grandes pantallas y de una audioguía, y sus voces y su presencia impregnaban todas las galerías. En las entrevistas que se realizan a los visitantes después de que hayan visto la exposición, casi todos ellos explicaban que se habían sentido conectados a las artistas a través de las historias que habían tenido oportunidad de ver y de escuchar.

CONCLUSIÓN

El impacto que los museos pueden llegar a tener en el público es inmenso. Tal y como demuestra *Hearts of Our People*, los museos tienen que cambiar radicalmente y valorar, apreciar y poner en práctica la empatía y la igualdad. Honrando, respetando y buscando diferentes puntos de vista y experiencias, incluyendo la de los pueblos a los que se ha marginado históricamente, los museos de arte pueden conectar, inspirar y apoyar a nuestras comunidades, que cada vez son más diversas. En un mundo que cambia tan rápidamente,

las instituciones también tienen que cambiar. Reflexionando desde una perspectiva crítica sobre las prácticas tradicionales y cuestionando el *statu quo*, los museos tienen la oportunidad de ser más relevantes y de tener un mayor impacto. Tal y como dijo Stephen Weil tan elocuentemente, los museos tienen que dejar de limitarse a tratar de algo y ser para alguien, convirtiéndose en «instrumentos del cambio social» (Weil, 1999).

REFERENCIAS

- Adam Patterson, A. W. (2017). *Getting Started: What We Need to Change and Why (Poniéndonos manos a la obra: lo que hace falta cambiar y por qué)*. *MASS Action Tool Kit* (p. 12). Minneapolis: Minneapolis Institute of Art.
- Anderson, A. (2018). *Art + Healing: In the Moment Exhibition Reflections & Report (Arte y curación: exposición In the Moment, reflexiones e informe)*. Minneapolis.
- Bright Horizons Education Team. (30 marzo 2020). *Empathy: A Skill for Future Success (Empatía: una habilidad para el éxito)*. Extraído de Bright Horizons: <https://www.brighthorizons.com/family-resources/empathy-a-skill-for-future-success>
- Byfield, A. (2 enero 2020). *Back to School: Medical Students Practice Empathy through Art (Vuelta al cole: estudiantes de medicina practican la empatía a través del arte)*. *Alcalde*.
- Claridge, T. (7 enero 2018). *What is Bridging Social Capital? (¿Cómo es el capital social que tiende puentes?)* Extraído de Social Capital Research and Training: <https://www.socialcapitalresearch.com/what-is-bridging-social-capital/>
- Feldman, K. a. (2017). *Center for Empathy and the Visual Arts (Centro para la empatía y las artes visuales)*. Extraído de Minneapolis Institute of Art: www.artsmia.org
- Gardner, K. (2019). *Museums as Incubators of Innovation and Social Impact (Museos:*

- incubadoras de innovación e impacto social*). E. Gokcigdem, *Designing for Empathy: Perspectives on the Museum Experience (Diseño para la empatía: perspectivas sobre la experiencia museística)*, (p. 397- 413). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Greeves, T. (31 de mayo 2019). *How Native women artists guided the creation of “Hearts of Our People” (Cómo las mujeres nativas artistas sentaron las bases de la creación de la exposición Hearts of Our People)*. Extraído de Minneapolis Institute of Art: <https://new.arts-mia.org/stories/how-native-women-artists-guided-the-creation-of-hearts-of-our-people/>
- Ingram, D. a. (2017). *Evaluation of the Minneapolis Institute of Art’s Period Room Reinstallations (Evaluación de las reinstalaciones de las estancias de época en el Mía)*. Minneapolis: Centro de Estudios Aplicados y Desarrollo Educativo, Facultad de Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Minnesota.
- Janeen Bryant, K. B.-G.-L.-R. (2017). *Moving Toward Internal Transformation: Awareness, Acceptance, Action (Avanzando hacia una transformación internacional: concienciación, aceptación, acción)*. MASS Action Toolkit (p. 25). Minneapolis: 2017.
- Kznaric, R. (2014). *Empathy: Why It Matters, and How to Get It (La empatía, por qué es importante y cómo conseguirla)*. Nueva York: Perigee, Penguin Random House.
- McLendon, M. (18 de marzo 2020). *Quantifying a Commitment to Representation (Cuantificación del compromiso con la representación)*. Washington D.C.
- Nowak, M. (2011). *The Complicated History of Einfühlung (La complicada historia de la Einfühlung)*. Semantic Scholar.
- Owen, L. (11 de noviembre 2015). *Social and Emotional Learning (Aprendizaje social y emocional)*. Extraído de Edutopia: <https://www.edutopia.org/blog/empathy-classroom-why-should-i-care-lauren-owen>
- Pietsch, P. (2019). *Creative Aging (Envejecimiento creativo)*. Washington D.C.: National Assembly of State Arts Agencies.
- Walker, C., Lungren, L. y Manjarrez, C. a. (2015). *Museums, Libraries, and Comprehensive Initiatives: A First Look at Emerging Experience (Museos, bibliotecas e iniciativas completas: primera aproximación a una experiencia emergente)*. Washington D. C.: Local Initiatives Support Corporation and Institute of Museum and Library Services.
- Weil, S. (1999). *From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum (De tratar de algo a existir para alguien: La transformación permanente de los museos norteamericanos)*. *Daedalus Vol. 128, No. 3*, 229-258.



Saber qué actividades
mejoran el estado de
ánimo de los niños puede
ayudarles a gestionar
situaciones emocionalmente
estresantes

DIBUJAR CUANDO ESTAMOS TRISTES

¿Qué dibujan los niños espontáneamente cuando están tristes?

Jennifer E. Drake y Eliana Grossman

Universidad de la Ciudad de Nueva York, EEUU
Universidad de Nueva York, EEUU

¿QUÉ DIBUJAN LOS NIÑOS ESPONTÁNEAMENTE CUANDO ESTÁN TRISTES?

Los niños experimentan emociones todos los días. Pueden estar tristes porque ha muerto una de sus mascotas, emocionados porque han ganado durante un juego o pueden tener miedo cuando se enfrentan con un abusón... los niños afrontan diferentes situaciones emocionales que pueden generar una respuesta emocional (Denham, 1998). A medida que crecen, los niños aprenden a monitorizar, a evaluar y a modificar sus reacciones emocionales (Thompson, 1994), así como a gestionar las emociones positivas y negativas. Los niños que son capaces de gestionar sus emociones pueden responder a su entorno con un comportamiento emocionalmente competente que potencia la confianza en sus capacidades (Denham, 1998). Un niño emocionalmente competente que se enfrenta a un abusón, por ejemplo, acudirá a un adulto para pedirle ayuda en lugar de recurrir a un empujón. La gestión de las emociones negativas también se asocia al éxito académico, a unas relaciones interpersonales más estrechas y a la ausencia de problemas de comportamiento (p. ej. NICHD, 2004).

Un aspecto importante de la gestión de las emociones es aprender a seleccionar la estrategia a utilizar cuando nos enfrentamos a una situación estresante que genera una respuesta emocional fuerte. Los adultos estamos familiarizados con

las estrategias cognitivas y conductuales más adecuadas para cada situación, pero los niños no suelen estarlo (Parkinson y Totterdell, 1999). Saber qué actividades mejoran el estado de ánimo de los niños puede hacer que a los padres y a los educadores les resulte más fácil ayudarles a gestionar situaciones emocionalmente estresantes.

Los niños aplican diferentes estrategias para gestionar sus emociones, una de las más habituales es la distracción (Skinner y Zimmerman-Gembeck, 2007). Mientras están distraídos, los niños no están simplemente evitando activamente sus sentimientos, sino centrándose en algo distinto que les ayude a reajustar sus emociones. En términos generales, los niños no solo gestionan sus emociones a través de distracciones conductuales (jugando, por ejemplo), sino con distracciones cognitivas (pensando en algo divertido). A medida que crecen, los niños empiezan a darse cuenta de que las distracciones conductuales son efectivas cuando están absortos en una actividad que desplaza los pensamientos negativos y los sustituye por pensamientos positivos (Harris, 1989). Dibujar puede ser una de estas actividades agradables. Los niños son artistas por naturaleza y, si se les da la oportunidad, se sumergen completamente en el dibujo desde muy pequeños (Gardner y Winner, 1982; Jolley, Knox y Foster, 2000). Cuando dibujan, los niños están absortos, centrados, interesados y

contentos. Por lo tanto, no resulta extraño que dibujar les ayude a regular sus emociones.

El resultado fue que dibujar mejoró el estado de ánimo de los niños que lo utilizaron para distraerse en lugar de para expresar su desilusión

Algunos artistas han declarado que el arte puede resultar beneficioso para gestionar las emociones y muchos hablan del arte como si fuese un tipo de terapia. El escultor Henry Ward Beecher dijo que «Los artistas sumergen el pincel en su propia alma y pintan en sus cuadros su propia naturaleza» (Beecher y Drysdale, 1887). En el trabajo que nos ocupa, no solo nos interesaba comprobar si el dibujo puede utilizarse para mejorar el estado de ánimo, sino si lo hace porque nos permite expresar los sentimientos negativos o porque nos distrae de los mismos. Los artistas se han referido al arte tanto como un medio de expresión, como de distracción. La pintora Georgia O'Keeffe se refirió al arte como un medio para expresarse: «El color y las formas me permiten decir cosas que no podría decir de otra manera, cosas para las que no tengo palabras (O'Keeffe y Bry, 1988). En esta idea de la autoexpresión subyace la idea de la arteterapia que, según la Asociación Estadounidense de Arteterapia, «Se basa en la creencia de que [...] la autoexpresión artística ayuda a resolver conflictos y problemas [...], reduce el estrés, [...] y aporta otra perspectiva» (Asociación Estadounidense de Arteterapia, 2017). Algunos artistas también describen el arte como una forma de distracción que les ayuda a dejar de prestar atención a algo que les aflige. Vincent van Gogh, por ejemplo, dijo: «Es la actividad que más me distrae» (Stone, 1969). La idea del «arte como distracción» también se encuentra en la literatura sobre la gestión de las emociones.

Existen numerosos estudios que han analizado cómo una única sesión de dibujo (de unos 10-15

minutos) mejora la gestión de las emociones y el estado de ánimo en adultos. Uno de los estudios ha demostrado que dibujar mejora el estado de ánimo más que copiar formas o que resolver una sopa de letras (De Petrillo y Winner, 2005). Otro estudio analizó si los beneficios para el estado de ánimo difieren si el dibujo se utiliza para expresar o para distraer. Los investigadores han descubierto que dibujar algo alegre mejora el estado de ánimo más que el dibujo utilizado como expresión o que la observación de una hoja con símbolos neutros (Dalebroux, Goldstein y Winner, 2008). Estudios posteriores han analizado si dibujar un objeto neutro, como una casa o una naturaleza muerta, también mejora el estado de ánimo. Dichos estudios han descubierto que los beneficios del dibujo también se producen reproduciendo objetos neutros y que dibujar puede servir para gestionar la tristeza (Drake y Winner, 2012) y la ira (Diliberto-Macaluso y Stubblefield, 2015).

Nuestro trabajo inicial demostró que dibujar también puede mejorar el estado de ánimo de niños de entre 6 y 12 años (Drake y Winner, 2013). En este estudio de 2013 introdujimos un estado de ánimo triste pidiéndoles a los niños que recordasen una ocasión en la que se habían sentido desilusionados por algo. Les pedimos que valorasen cómo se sentían después de pensar en ese recuerdo y después les asignamos aleatoriamente la tarea de pintar para expresar o pintar para distraerse. El grupo al que pedimos que dibujase para expresar representó el recuerdo que les había venido a la cabeza en ese momento. El grupo al que pedimos que dibujase para distraerse dibujó algo que no tenía nada que ver con ese recuerdo como una casa o un rascacielos. Les dejamos dibujar durante 5 minutos y les pedimos que valorasen su estado de ánimo una vez más. El resultado fue que dibujar mejoró el estado de ánimo de los niños que lo utilizaron para distraerse en lugar de para expresar su desilusión. Asimismo, dibujar para distraerse mejoró su estado de ánimo más que copiar un dibujo, lo que sugiere que definir la imagen que se va a crear de forma individual tiene mucho peso a la hora de mejorar el estado de ánimo.

El estudio actual se centra en identificar qué es lo que dibujan los niños cuando están disgustados. En un primer momento introdujimos un estado de ánimo negativo pidiéndoles a los niños que recordasen una ocasión en la que se sintieron disgustados y después les pedimos que dibujasen lo que quisiesen durante 5 minutos. Una vez concluido el tiempo, analizamos si los niños utilizaban el dibujo para distraerse y conseguir sentirse mejor olvidando el recuerdo desilusionante o si, por el contrario, dibujaron algo relacionado con dicho recuerdo para expresar sus emociones. Teniendo en cuenta que la distracción es una de las estrategias de gestión de las emociones que los niños utilizan más habitualmente, supusimos que tenderían a utilizar el dibujo como distracción más que como medio de expresión. Asimismo, analizamos el contenido de los dibujos y las cosas en las que pensaban mientras dibujaban.

NUESTRA METODOLOGÍA

Los niños participantes procedían de museos infantiles, museos de arte y campamentos de verano de Nueva York. El personal del equipo de investigadores los seleccionó entre familias con niños de entre 6 y 12 años que visitaban los museos, explicándoles en qué consistía el estudio e invitándoles a participar. La mayoría de los niños y de los padres a los que se acercaron aceptaron participar, quedando el grupo finalmente constituido por 85 participantes. Trabajamos con dos grupos de edad: 54 niños de 6 a 8 años (media de edad de 7,8 años y 28 niñas) y 31 niños de 10 a 12 años (media de edad de 11,1 años y 17 niñas). La composición racial y étnica del grupo reflejaba claramente la diversidad de Brooklyn, Nueva York. Estudiamos los efectos de dibujar en la gestión de las emociones en dos grupos de edad para comprobar dos hipótesis: por un lado, que los más pequeños muestran una mayor mejora del estado de ánimo después de dibujar porque están más absortos en la actividad y dibujan durante más tiempo que los mayores (Gardner y Winner, 1982; Jolley et al., 2000); y por otro lado, que los mayores muestran una mayor mejora del estado

de ánimo después de dibujar porque gestionan sus emociones de forma más activa que los niños más pequeños (Saarni, 1999).

Para introducirles en un estado emocional triste, les pedimos que recordasen una ocasión en la que se hubiesen sentido desilusionados. El investigador pidió a los niños lo siguiente: «Quiero que penséis en una ocasión en la que queríais que pasase algo muy bueno que al final no llegó a suceder y que os hizo sentir tristes y desilusionados. Me gustaría que cerraseis los ojos y que pensaseis en cómo os sentíais cuando eso que esperabais no sucedió». Los niños reflexionaron durante un minuto y después explicaron su recuerdo al investigador. Una vez generado este estado emocional triste, entregaron a los niños papel y rotuladores y les pidieron que dibujasen lo que quisiesen durante 5 minutos. Si terminaban antes de que hubiesen pasado 5 minutos, se les animaba a continuar introduciendo más detalles en el dibujo, de esta manera todos los niños empleaban el mismo tiempo para hacer los dibujos. Para analizar el estado de ánimo de los niños antes y después de la introducción del estado de ánimo triste y después de dibujar, les enseñamos cinco caras expresando diferentes emociones (desde muy triste, a muy alegre) y les pedimos que eligiesen la que mejor reflejaba lo que sentían en cada momento.

El estudio actual se centra en identificar qué es lo que dibujan los niños cuando están disgustados

Una vez completaron el dibujo, les pedimos que nos explicasen cómo había sido la experiencia de dibujar, lo que habían dibujado y por qué, de esta manera pudimos analizar si los niños dibujan determinados elementos concretos cuando están tristes. También les hicimos una serie de preguntas complementarias como «¿En qué pensabas mientras dibujabas?», para valorar si dibujar cumple funciones diferentes (distraer

o expresar) cuando se les pide que dibujen espontáneamente después de haber introducido un estado de ánimo triste. Una vez terminada la actividad, les preguntamos si esta les había gustado y qué tal creían que se les había dado. Por último, valoramos lo absortos que habían estado mientras dibujaban preguntándoles si habían olvidado el recuerdo triste del principio o si seguían pensando en ello.

RESULTADOS

Nuestra intención era saber si el estado de ánimo de los niños mejoraba al realizar dibujo libre. Los resultados fueron los siguientes: después de recordar algo triste, los niños expresaron que se sentían tristes, de manera que la fase de introducción de un estado de ánimo triste funcionó correctamente. Lo más relevante fue que el estado de ánimo de los niños empezó a mejorar desde el momento en el que empezaron a dibujar y hasta que concluyó la actividad, y más en el caso de los niños de más corta edad. Independientemente del grupo de edad, la mayoría (92,7 %) utilizó el dibujo para distraerse del recuerdo triste en el que habían pensado.

También nos interesaba conocer qué es lo que dibujan los niños de manera espontánea cuando están disgustados. Si bien la mayoría dibujó para distraerse, el contenido de los dibujos varía según el grupo de edad (Figura 1). Los niños más pequeños dibujaron las actividades que más disfrutaban y objetos que se sienten capaces de dibujar bien. Uno de ellos dibujó una montaña rusa porque «le encantan» (disfrute) y otro dibujó flores porque «se le da bien dibujar árboles y flores» (capacidad). Los mayores tendieron a dibujar objetos que habían observado a su alrededor o en los que habían pensado. Uno de ellos dibujó una flor roja porque «había visto muchas flores rojas ese día» (observación) y otro dibujó flores y una mariposa porque «estaba pensando en el verano» (pensamiento).

Al preguntarles por lo que pensaban mientras dibujaban, casi la mitad de ambos grupos de edad

respondió que estaban pensando en la creación del dibujo. Uno de los participantes, de 7 años, explicó que pensaba en «los colores que iba a utilizar» y otro de 10 años en «lo que podía añadir al dibujo». Algunos participantes explicaron que estuvieron pensando en otros elementos que no tenían que ver con el dibujo: un participante de 8 años contó que estaba pensando en «animales» y otro de 11 años en «estar fuera con sus amigos». Por último, observamos que todos habían disfrutado dibujando y que consideraban que sus dibujos estaban «bastante bien» o «bien». Ambos grupos de edad estuvieron concentrados y absortos en la actividad mientras dibujaban.

CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES

Nuestro estudio demuestra que dibujar mejora el estado de ánimo incluso cuando no se dan instrucciones a los niños sobre lo que deben dibujar. Los participantes tendieron a utilizar el dibujo como una forma de distracción en lugar de como medio para expresarse. Mientras dibujaban, los participantes dejaron de pensar en el recuerdo triste inicial, hecho que les ayudó a sentirse mejor. Este estudio sugiere que los niños no necesitan instrucciones específicas sobre lo que tienen que dibujar para que dibujar les ayude a gestionar sus emociones, basta con que se les dé ocasión de hacerlo. No hemos podido concluir si utilizan el dibujo intencionadamente para distraerse o si esto sucede de manera espontánea.

Observamos que los beneficios de dibujar son diferentes dependiendo del grupo de edad: si bien mejoró el estado de ánimo de ambos grupos, la mejora fue superior en el caso del grupo de menor edad. Esto podría deberse al hecho de que los niños son más críticos con su habilidad para dibujar a medida que se hacen mayores (Jolley et al., 2000). Asimismo, existe la posibilidad de que los mejores resultados sobre el estado de ánimo se deban al tema de los dibujos de los más pequeños, quienes generalmente optaron por dibujar cosas que les gustan o que se les da bien dibujar, mientras que los mayores optaron por objetos que habían observado o en los que

habían pensado. Dibujar una actividad que les gusta, como montar en montaña rusa, posiblemente les produzca más alegría y mejore su estado de ánimo más que dibujar una flor que han visto. Por último, observamos que mientras dibujan, casi todos los niños pensaban en el contenido de los dibujos (los colores que iban a utilizar, lo siguiente que iban a incluir en el dibujo, por ejemplo), lo que sugiere que estaban inmersos y concentrados en dibujar y que estaban absortos en la actividad.

Está probado que el rendimiento académico mejora si el estado de ánimo de los niños es bueno y, como sabemos ahora, el arte puede utilizarse para mejorar su estado de ánimo

Nuestro estudio respalda lo que expresó el pintor Vincent van Gogh cuando dijo que pintar: «Es la actividad que más me distrae» (Stone, 1969). El arte nos ayuda porque nos distancia de lo que nos entristece en lugar de sumergirnos más en ello. No deberíamos considerar que distraerse es un método irracional para evadirse, sino que es una herramienta adaptativa para afrontar diferentes situaciones. Cuando dibujan para distraerse, los niños están realizando una actividad agradable que les permite reajustar y gestionar sus emociones. Este estudio respalda el planteamiento de que el dibujo, una actividad prácticamente universal entre los niños, puede servirles para gestionar sus emociones, sobre todo la tristeza.

Mejorar nuestra comprensión sobre cómo dibujar ayuda a los niños a gestionar sus emociones y tiene implicaciones educativas muy relevantes, ya que existe mucha controversia sobre el énfasis que deberían poner las escuelas en la inclusión del arte en los planes de estudio. Al centrarse en los exámenes y en la alfabetización

básica, la presencia del arte en los planes de estudio es bastante limitada –y de hecho suele ser la primera actividad que se elimina de ellos–, algo que sin duda refleja poca amplitud de miras: está probado que el rendimiento académico mejora si el estado de ánimo de los niños es bueno y, como sabemos ahora, el arte puede utilizarse para mejorar su estado de ánimo. Ahondando más en el asunto, las actividades creativas no estructuradas, como el dibujo libre, no suelen desarrollarse en las aulas; más bien al contrario: las asignaturas artísticas que existen inciden en la técnica y en seguir instrucciones y suelen carecer del tipo de actividades no estructuradas que pueden resultar más positivas para los niños. Los niños deberían tener ocasión de realizar este tipo de actividades por dos razones de peso: el arte mejora su bienestar emocional y esto potencialmente redundaría en una mejora del rendimiento académico.

FIGURAS



Figura 1. Ejemplos de dibujos infantiles. Los niños más pequeños dibujaron actividades que les gustan (arriba a la izquierda) y objetos que se sienten capaces de dibujar bien (arriba a la derecha). Los niños de más edad dibujaron cosas que podían ver (abajo a la izquierda) o en las que habían pensado (abajo a la derecha).

REFERENCIAS

- Asociación Estadounidense de Arteterapia. (2017). Extraído de: <https://arttherapy.org/>
- Beecher, H. W. y Drysdale, W. (1887). *Proverbs from Plymouth pulpit (Proverbios desde un púlpito en Plymouth)*. D. Appleton & Co: New York.
- Dalebroux, A., Goldstein, T. R. y Winner, E. (2008). *Short-term mood repair through art-making: Attention redeployment is more effective than venting (Arte para mejorar el estado de ánimo a corto plazo: distraer nuestra atención es más efectivo que desahogarse)*, *Motivation and Emotion* 32, 288–295. doi: 10.1007/s11031-008-9105-1
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children (El desarrollo emocional de los niños pequeños)*. New York, NY: The Guilford Press.
- DePetrillo, L. y Winner, E. (2005). *Does art improve mood? A test of a key assumption underlying art therapy (¿Mejora el arte el estado de ánimo? Probando una hipótesis clave que subyace en la arteterapia)*. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22(4), 205–212. doi: 10.1080/07421656.2005.10129521
- Diliberto-Macaluso, K. A. y Stubblefield, B. L. (2015). *The use of painting for short-term mood and arousal improvement (Pintar para mejorar el estado de ánimo y motivarnos a corto plazo)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(3), 228–234. doi: 10.1037/a0039237
- Drake, J. E. y Winner, E. (2012). *Confronting sadness through art-making: Distraction is more beneficial than venting (Arte para mejorar el estado de ánimo a corto plazo: distraer nuestra atención es más efectivo que desahogarse)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 255–261. doi: 10.1037/a0026909
- Gardner, H. y Winner, E. (1982). *First intimations of artistry (Primeras aproximaciones al arte)*. S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 147–168). New York, NY: Academic Press.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion (Niños y emociones)*. Oxford, UK: Blackwell.
- Jolley, R. P., Knox, E. L. y Foster, S. G. (2000). *The relationship between children's production and comprehension of realism in drawing (La relación entre la creación y la comprensión del realismo de los niños cuando dibujan)*. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 557–582. doi: 10.1348/026151000165850
- NICHD Early Child Care Research Network, Rockville, MD, US. (2004). *Affect dysregulation in the mother-child relationship in the toddler years: Antecedents and consequences (Desajustes afectivos en la relación maternofamiliar durante los primeros años de vida)*. *Development and Psychopathology*, 16, 43–68. doi: 10.1017/S0954579404044402
- O'Keeffe, G. y Bry, D. (1988). *Some memories of drawings (Recuerdos de dibujos)*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Parkinson, B. y Totterdell, P. (1999). *Classifying affect regulation strategies (Clasificación de las estrategias de gestión afectiva)*. *Cognition and Emotion*, 13, 277–303. doi: 10.1080/026999399379285
- Saarni, C.S. (1999). *The development of emotional competence (Desarrollo de las competencias emocionales)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Stone, J. (1969). *Dear Theo: the autobiography of Vincent van Gogh (Querido Theo: La autobiografía de Vincent van Gogh)*. Carta 602. New York, NY: New American Library
- Skinner, E. A. y Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). *The development of coping (El desarrollo del*

afrontamiento). *Annual Review of Psychology*, 58, 119–144. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085705

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition (*Gestión de las emociones: un tema que requiere mayor definición*). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 250–283. doi: 10.2307/1166137

Zimmer-Gembeck, M. J. y Skinner, E. A. (2011). *The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research (Desarrollo del afrontamiento en la infancia y la adolescencia: una revisión crítica e integradora de la investigación)*. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1–17. doi: 10.1177/0165025410384923



El objetivo de nuestro
trabajo es contribuir a
una mayor comprensión de
la relación entre la IE
y la creatividad

LA CREATIVIDAD Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES

Lola Prieto, Mercedes Ferrando y Carmen Ferrándiz

Departamento de Psicología de la Educación, Universidad de Murcia (España)

MARCO TEÓRICO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD

La relación entre las emociones y la creatividad provoca interés desde mucho antes de que apareciera el concepto de inteligencia emocional. Se ha especulado, sobre todo en los estudios más antiguos, que los trastornos del estado de ánimo tienen consecuencias creativas. Esta opinión, respaldada por la vertiente freudiana, está muy extendida entre los no académicos. Tal y como explica Taylor, «La idea de que la creatividad se asocia de alguna manera a la psicopatología ha llegado a convertirse en un axioma en la cultura occidental. Constantemente escuchamos anécdotas históricas y nos llegan noticias que dan pábulo al estereotipo del artista torturado y del genio loco» (Taylor, 2017, p. 1).

Este tipo de posicionamientos contradicen la visión humanista de la creatividad, en la que esta se asocia a la salud, a la estabilidad mental y a las emociones positivas (Tripathi, 2019). Los modelos más influyentes de la creatividad de los 80 dan tanta importancia a las características personales como a los factores motivacionales (i.e. Sternberg y Lubart, 1995, Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1997).

De dichos modelos se desprende que el estado de ánimo puede afectar al proceso creativo. Amabile, por ejemplo, hace hincapié en el papel

de la motivación intrínseca, es decir: en el hecho de disfrutar de la tarea que se tiene entre manos. Asimismo, en la teoría del *flujo*, Csikszentmihalyi describe un estado en el que el individuo se sumerge durante largos periodos en una actividad controlando la frustración y esquivando el aburrimiento. Se entiende tácitamente que afrontar las emociones puede optimizar los resultados creativos.

La aparición del constructo «inteligencia emocional» (IE) a principios de los 90 ofreció un nuevo enfoque al estudio de las emociones y la creatividad. En concreto, tal y como explica el modelo de Salovey y Mayer (1990), la gestión de las emociones se asocia con una gestión más adecuada de los estados de ánimo mientras se realiza una tarea. Otra de las vertientes relevantes es la que plantea utilizar las emociones para facilitar el proceso de pensamiento (facilitación emocional del pensamiento), que ayuda a seleccionar la tarea a realizar dependiendo del estado emocional en el que nos encontremos.

ESTUDIOS CENTRADOS EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD

La principal manera en la que se cree que la IE afecta a la creatividad es permitiendo controlar el estado emocional o estado de ánimo. Por lo tanto, se considera que las emociones afectan al sistema cognitivo y lo modifican. Estos cambios

hacen que el individuo perciba las cosas desde puntos de vista diferentes y reflexione profunda y creativamente sobre ellas. Los estados de ánimo positivos afectan a la atención del individuo facilitando la percepción de las diferentes características del objeto al que atañe la tarea e incrementando la posibilidad de combinar diferentes elementos. Las emociones positivas potencian la creatividad facilitando el acceso a material positivo que conservamos en la memoria (Zenasni y Lubart, 2008), aumentando la sensibilización y amplificando el alcance y la flexibilidad del pensamiento. Las personas cuyo estado de ánimo es positivo generan asociaciones de palabras más originales y obtienen mejores resultados en los test de habilidades creativas que las personas cuyo estado de ánimo es negativo o neutro (Baas, De Dreu y Nijstad, 2008). Además, se ha planteado que es esencial que exista un vínculo emocional entre los conceptos para poder generar metáforas creativas (Lubart y Getz, 1997).

La mayor parte de los estudios realizados sobre la relación entre la IE y la creatividad se han llevado a cabo con grupos muy específicos de población

Saber cómo la IE afecta a la creatividad no es un asunto sencillo. Las personas con una IE alta, por ejemplo, pueden mantener un entorno positivo y aumentar indirectamente su rendimiento creativo (Isen, 1999), pero el entorno también puede verse modificado por la IE de otros, como un profesor o un jefe de equipo.

El estudio de la relación y el impacto de la IE en la creatividad afronta varias dificultades:

- 1 ¿Se trata de una relación directa o indirecta? Asumiendo que se trata de una relación indirecta, ¿qué otras variables deberían incluirse en el estudio? Las variables dependerán del contexto en cuestión: en una empresa, por ejemplo, habría que tener en cuenta varia-

bles como la automotivación, el nivel de compromiso con la empresa o el intercambio de información entre los miembros del equipo y el líder del mismo.

- 2 ¿Cómo se cuantifican la IE y la creatividad? ¿Utilizamos cuestionarios de autoevaluación o tareas pedagógicas? Según Tu, Guo, Hatcher y Kaufman (2018), se identifican vínculos significativos entre la IE y la creatividad cuando se utilizan cuestionarios de autoevaluación, pero no cuando se emplean tareas pedagógicas como test de pensamiento divergente, por ejemplo.
- 3 ¿En qué ámbito de la creatividad existe una relación entre la creatividad y la inteligencia emocional? En teoría, el ámbito de la creatividad emocional debería tener más relación con la inteligencia emocional, pero los escasos estudios realizados al respecto no corroboran esta hipótesis.
- 4 ¿Cuál es el efecto moderador de la cultura entre la creatividad y la IE? Se ha planteado que los individuos que viven en culturas colectivistas son más propensos a definir su identidad en base a la pertenencia a su grupo de referencia y a ajustar su comportamiento para seguir formando parte del mismo. Por consiguiente, los empleados de una empresa de una sociedad colectivista con una elevada inteligencia emocional ocultarán las ideas creativas para no destacar (Lee, Scandura, Kim, Joshi y Lee, 2012).

La mayor parte de los estudios realizados sobre la relación entre la IE y la creatividad se han llevado a cabo con grupos muy específicos de población, como desarrolladores de *software*, empleados de empresas tecnológicas, comerciales, etc. No obstante, en este artículo nos centraremos en estudios realizados a la población en general o a estudiantes.

El estudio Guastello, Guastello y Hanson (2004) se centra en el papel de las enfermedades men-

tales asociado a los cambios de estado de ánimo y en la relación entre creatividad e inteligencia emocional. Durante el estudio trabajaron con 412 universitarios matriculados en cursos de psicología que completaron varias tareas que permitían cuantificar su creatividad cognitiva, sus rasgos de personalidad, su comportamiento creativo, su estilo cognitivo y su IE completando autoevaluaciones basadas en la Escala Schutte. Los participantes informaron sobre si habían sufrido o si tenían antecedentes familiares de depresión o trastorno bipolar o de si padecían algún otro tipo de trastorno de salud mental. El estudio no arrojó ningún tipo de correlación entre la inteligencia emocional y las tareas de pensamiento divergente (cuantificadores de la creatividad cognitiva), pero sí mostró una correlación moderada con la producción creativa identificada en determinadas áreas (literatura, teatro y diseño de moda).

La conclusión derivada es que las personas con mayor capacidad para gestionar las emociones obtienen mejores resultados en las tareas creativas

El estudio identificó un efecto relevante del tratamiento recibido por los participantes para los trastornos del estado de ánimo: la fluidez de ideas -el número de ideas generadas- era más alta en aquellos que habían finalizado la terapia y más baja en caso de que se encontrasen en tratamiento. Los participantes que obtuvieron puntuaciones más altas en producción creativa en diferentes áreas estaban recibiendo tratamiento, mientras que aquellos con puntuaciones más bajas eran los que habían pensado en recibir terapia, pero finalmente no lo habían hecho. Con la flexibilidad de estilos cognitivos sucedió algo parecido: las personas en tratamiento tenían un nivel más alto, mientras que aquellos que se habían planteado ir a terapia pero que finalmente no lo habían hecho obtuvieron unos resultados

más bajos. Si se asume que la terapia puede ayudar a los participantes aquejados de cambios bruscos del estado de ánimo, la conclusión derivada es que las personas con mayor capacidad para gestionar las emociones obtienen mejores resultados en las tareas creativas.

El estudio desarrollado por Chan en 2005 fue uno de los primeros en analizar la relación entre la IE, la creatividad y la solidez familiar (en referencia a la estabilidad y la perdurabilidad de la unidad familiar). La muestra del estudio estaba compuesta por 212 estudiantes con altas capacidades de Hong Kong (China) que completaron la versión china del Cuestionario Schutte sobre inteligencia emocional, una escala de autoevaluación de creatividad y una escala de autoevaluación de solidez familiar que valoraba la interdependencia, el apoyo y la resiliencia de los miembros de la familia. Chan observó que la creatividad autopercebida estaba significativa y sustancialmente correlacionada tanto con la solidez familiar, como con la inteligencia emocional. Además, la inteligencia emocional podía predecir la creatividad autopercebida, las habilidades sociales, la utilización de las emociones y la empatía. El estudio mostró que los estudiantes creativos tenían potencial para ser más inteligentes emocionalmente y que procedían en mayor medida de familias que mitigaban los efectos de factores estresantes y las exigencias del entorno.

El estudio de Chan es importante porque ilustra cómo el contexto puede ser beneficioso para la creatividad. Al contrario de la hipótesis que plantea que las culturas con mayor cohesión tienen menos comportamientos creativos, este estudio demuestra que el apoyo y la cohesión familiar, así como las expectativas familiares, son importantes para el desarrollo de la creatividad.

Ivcevic, Brackett y Mayer (2007) se enfocaron en el estudio de la relación entre la creatividad y la IE centrándose en la inteligencia emocional. Llevaron a cabo tres estudios con universitarios. En los dos primeros estudios se analizó la crea-

tividad cognitiva, la creatividad emocional, la IE (con un test de habilidad), la inteligencia cognitiva (empleando las notas de los exámenes de matemáticas y lengua del SAT, el equivalente a la selectividad/EBAU), la creatividad conductual (escribiendo un poema como tarea pedagógica) y los rasgos de personalidad de los universitarios. Tanto en el estudio 1 como en el 2, la inteligencia emocional cuantificada con un test de habilidad no se correlacionó significativamente con la creatividad cognitiva ni con la creatividad emocional. Sí se identificaron correlaciones significativas entre la capacidad para identificar emociones (una de las habilidades relacionadas con la IE) y las facetas de efectividad y preparación vinculadas a la creatividad emocional (en el estudio 2). La conclusión de los autores es que, si bien no se ha identificado una relación directa, podría especularse que la inteligencia emocional es necesaria para las acciones creativas en determinados ámbitos que exigen la manipulación de las emociones, como cuando se interpreta a un personaje en un escenario. Asimismo, la inteligencia emocional también podría ser un factor importante para las personas que sufren frecuentes altibajos emocionales.

Por lo tanto, los resultados de este estudio concuerdan con las teorías que asocian componentes de la IE con un mejor rendimiento creativo

Dadvar, Mohamadrezii y Fathabadi (2012) realizaron un estudio con objeto de identificar la relación entre la inteligencia emocional y la creatividad en el que participaron 214 estudiantes de instituto iraníes. El estudio consistió en cuantificar la IE de los estudiantes con un cuestionario de autoevaluación y su creatividad con un inventario de creatividad. Los autores analizaron las correlaciones entre 15 facetas de la IE y la creatividad. Los resultados revelaron una correlación significativa exclusivamente en las siguientes facetas: asertividad, autoestima, autoactualiza-

ción y resolución de problemas. En casi todos los casos las correlaciones eran bajas.

Sandhu (2014) se propuso analizar el impacto de la IE en la creatividad y analizar una serie de variables demográficas que potencialmente afectan a la creatividad. En el estudio participaron 100 estudiantes universitarios de carreras de ciencias y 100 estudiantes de carreras de empresariales/económicas de Haryana (India). Los participantes completaron un test similar al Test Torrance de Pensamiento Creativo y una escala de IE con 34 elementos. Se comprobó que los estudiantes con más inteligencia emocional obtuvieron una mejor puntuación en el test de creatividad que los estudiantes con un nivel de IE más bajo.

Tripathi (2019) se propuso entender la naturaleza de la IE y de la creatividad. La muestra del estudio se componía de 100 estudiantes universitarios de Kolkata (India) que realizaron un Test Torrance de Pensamiento Creativo y un cuestionario de IE (valoración de la autoconciencia, autorregulación, motivación, concienciación social y habilidades sociales). Se identificó una correlación muy baja entre la creatividad autoevaluada y la IE.

El objetivo del estudio desarrollado por Tu et al. (2018), era analizar la relación entre la IE y la creatividad general y específica. Una muestra de 281 estudiantes chinos completó una escala IE, un test de creatividad (que cuantifica el pensamiento divergente) y la Escala de dominios de la creatividad de Kaufman (Kaufman Domains of Creativity Scale). Si bien no se encontró ninguna relación entre la IE y el pensamiento divergente, sí se identificaron correlaciones moderadas entre la IE y la creatividad autoevaluada. La IE sí anticipó los cinco dominios de la creatividad en la autoevaluación (creatividad cotidiana, académica, de rendimiento, científica y artística). Por lo tanto, los resultados de este estudio concuerdan con las teorías que asocian componentes de la IE con un mejor rendimiento creativo.

Las investigadoras Prieto, Ferrando y Ferrándiz, de la Universidad de Murcia (2020), analizaron la relación entre la creatividad y la IE con una muestra de 187 estudiantes de secundaria con altas capacidades. Los estudiantes completaron el Test Torrance de Pensamiento Creativo y un cuestionario sobre IE. De acuerdo con los resultados obtenidos, la faceta intrapersonal de la IE -la capacidad de ser consciente de uno mismo, de entender nuestros puntos fuertes y nuestros puntos débiles y la capacidad de expresar los sentimientos- fue la que demostró tener una mayor correlación con la creatividad, pudiendo llegar a anticiparla moderadamente. Asimismo, compararon la IE de estudiantes con altas capacidades, a los que se les presupone un alto nivel de creatividad, con la IE de estudiantes sin altas capacidades. Los estudiantes con altas capacidades obtuvieron un resultado más alto en estado de ánimo general positivo (incluyendo optimismo y felicidad) y en adaptabilidad (la capacidad para gestionar los cambios, incluyendo dos de las características de la creatividad: la resolución de problemas y la flexibilidad). Al contrario de lo que se podía presuponer, los resultados no arrojaron diferencias entre los estudiantes con altas capacidades y sin altas capacidades en el caso de otras facetas posibles (intrapersonal, interpersonal, gestión del estrés y estado de ánimo general), ni en la puntuación de IE total.

CONCLUSIONES

El objetivo de nuestro trabajo es contribuir a una mayor comprensión de la relación entre la IE y la creatividad. El análisis de la literatura existente demuestra que la solidez del vínculo entre la IE y la creatividad depende del tipo de herramienta utilizada para cuantificarlo (Tu et al., 2018; Xu, Liu y Pang, 2019). Lo que se plantea es que la asociación identificada al utilizar cuestionarios de autoevaluación se debe a un artefacto estadístico. No obstante, conviene recordar que Tu et al. (2018) subsanaron dicho error, encontrando efectos positivos en todos los dominios de la creatividad cuantificados por la escala Kaufman.

Además, se observó que la empatía, un componente de la IE, permite anticipar el nivel de creatividad, es decir: las personas que obtuvieron una puntuación más alta en la prueba «leer el pensamiento en la mirada» (un cuantificador de la IE), tuvieron una puntuación más alta en los marcadores de creatividad establecidos en la tarea de crear frases cómicas para acompañar a una viñeta (Geher, Betancourt y Jewell, 2017).

Es posible que la IE sea importante para ser creativo en determinados ámbitos específicos vinculados a las relaciones interpersonales (para actores, humoristas, educadores, por ejemplo).

Plantearemos una última observación: si bien las pruebas de pensamiento divergente parecen ser la mejor opción para cuantificar la creatividad de manera objetiva, no debemos olvidar que lo que miden es el potencial para la creatividad y no logros creativos reales. No obstante, las tareas de pensamiento divergente son las más adecuadas para los alumnos de primaria.

REFERENCIAS

- Amabile, T. M., (1983). *The social psychology of creativity (Psicología social de la creatividad)*. Nueva York: Springer Verlag.
- Baas, M., De Dreu, C. K. y Nijstad, B. A. (2008). *A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? (Metaanálisis de 25 años de investigación sobre el estado de ánimo y la creatividad: ¿Enfoque hedónico, de tono, de activación o regulatorio?) Psychological bulletin, 134(6), 779.*
- Chan, D. W., (2005). *Self-perceived creativity, family hardness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong (Creatividad autopercebida, solidez familiar e inteligencia emocional de estudiantes con altas capacidades de Hong Kong)*. *Journal of Secondary Gifted Education, 16(2-3), 47-56.*

- Csikszentmihalyi, M., (1997). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention (Creatividad, flow y la psicología del descubrimiento y la invención)*. Nueva York: Harper Collins
- Dadvar, R., Mohamadrezii, M., Fathabadi, M. H. (2012). *The relationship between emotional intelligence and creativity of female high school students in Baft city (Relación entre la inteligencia emocional y la creatividad de las estudiantes en la ciudad de Baft)*. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(4), 4174-4183.
- Geher, G., Betancourt, K. y Jewell, O. (2017). *The link between emotional intelligence and creativity (El vínculo entre la inteligencia emocional y la creatividad)*. *Imagination, Cognition and Personality*, 37(1), 5-22.
- Guastello, S. J., Guastello, D. D. y Hanson, C. A. (2004). *Creativity, mood disorders, and emotional intelligence (Creatividad, trastornos del estado de ánimo e inteligencia emocional)*. *The Journal of Creative Behavior*, 38(4), 260-281.
- Isen, A. (1999). *On the relationship between affect and creative problem solving (Sobre la relación entre el afecto y la resolución creativa de problemas)*. S.W. Russ (Ed.), *Affect, creative experience and psychological adjustment (p. 3-18)*. Filadelfia: Brunner/Mazel.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2007). *Emotional intelligence and emotional creativity (Inteligencia emocional y creatividad emocional)*. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.
- Lee, K., Scandura, T., Kim y., Joshi, K. y Lee, J. (2012). *Examining leader-member exchange as a moderator of the relationship between emotional intelligence and creativity of software developers (Examen de la teoría del intercambio líder-miembro como moderador de la relación entre la inteligencia emocional y la creatividad de los desarrolladores de software)*. *Engineering Management Research*, 1(1), 15-28.
- Lubart, T. I. y Getz, I. (1997). *Emotion, metaphor, and the creative process (Emoción, metáfora y el proceso creativo)*. *Creativity research journal*, 10(4), 285-301.
- Prieto, L., Ferrando, M. y Ferrándiz, C. (2020, en imprenta). *Creatividad e Inteligencia Emocional. Implicaciones Educativas*. *Educaremrevista*
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality (Inteligencia emocional. Imaginación, cognición y personalidad)*, 9, 185-211.
- Sandhu, R. (2014). *Creativity of college students in relation with their emotional intelligence (La creatividad de los estudiantes universitarios en relación con su inteligencia emocional)*. *International Journal of Education and Management Studies* 4(4),335-338
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity (Desafiando a la masa: cultivando la creatividad en la cultura de la conformidad)*. Nueva York: Free Press.
- Taylor, C. L. (2017). *Creativity and mood disorder: A systematic review and meta-analysis (Creatividad y trastornos del estado de ánimo: revisión y metaanálisis sistemáticos)*. *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 1040-1076.
- Tripathi, M., (2019). *A study on the relationship between emotional intelligence and creativity of the undergraduate students in Kolkata (Estudio sobre la relación entre la inteligencia emocional y la creatividad de los estudiantes universitarios de Kolkata)*. *Journal of Psycho-social Research*, 14(1) 73-80.

Tu, C., Guo, J., Hatcher, R. C. y Kaufman, J. C. (2018). *The relationship between emotional intelligence and domain-specific and domain-general creativity (Relación entre la inteligencia emocional y la creatividad específica y general)*. *The Journal of Creative Behavior* (0) 1-13.

Xu, X., Liu, W. y Pang, W. (2019). *Are emotionally intelligent people more creative? A Meta-Analysis of the emotional intelligence-creativity link (¿Son más creativas las personas emocionalmente inteligentes? Metaanálisis del vínculo entre la inteligencia emocional y la creatividad)*. *Sustainability*, 11(21), 6123.

Zenasni, F. y Lubart, T. I. (2008). *Emotion-related traits moderate the impact of emotional state on creative performances (Los rasgos vinculados con las emociones moderan el impacto del estado emocional en las acciones creativas)*. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 157-167.



La creatividad ha sido reconocida como una de las habilidades más importantes para los trabajos del siglo XXI (Foro Económico Mundial, 2016)

LIDERAZGO, CREATIVIDAD Y EMOCIONES:

seguridad psicológica y creación de un clima creativo

Roni Reiter-Palmon

Universidad de Nebraska, EEUU

Las empresas suelen enfrentarse con problemas complejos para los que las soluciones simples o habituales no funcionan. Son problemas que exigen ideas o soluciones creativas o innovadoras. Durante el siglo XXI, el mundo ha experimentado un aumento radical de la expansión y de la competencia, fluctuaciones económicas y un uso cada vez más complejo de la tecnología. Estos cambios han obligado a las empresas a adaptarse a nuevos entornos, a anticipar los cambios en la demanda del consumidor y a pronosticar con más exactitud posibles futuros cambios. La creatividad y la innovación también son esenciales para la mayoría de las organizaciones, incluyendo aquellas sin ánimo de lucro, para las instituciones educativas o para las agencias de servicios sociales. Estos retos exigen que las organizaciones sean innovadoras y creativas (Ford y Gioia, 1995; Shalley et al., 2004; West et al., 2004). De hecho, la creatividad ha sido reconocida como una de las habilidades más importantes para los trabajos del siglo XXI (Foro Económico Mundial, 2016).

En muchas ocasiones, estos obstáculos y retos son demasiado complicados como para que los resuelva una sola persona, e incluso un solo equipo de personas con una experiencia y unos antecedentes similares. Por eso los equipos que tienen una experiencia y unos antecedentes variados son más capaces de superar los retos (Kozlowski y Bell, 2008). Cada vez más habitual-

mente, los líderes utilizan a equipos de personas para superar los desafíos a los que se enfrentan las organizaciones, ya que estos aportan diferentes perspectivas, un mayor conocimiento y más experiencia (Harvey, 2014; Kozlowski y Bell, 2008; Mesmer-Magnus y DeChurch, 2009). No obstante, los equipos también se enfrentan a numerosos retos para ser creativos, sobre todo los equipos interdisciplinarios (Reiter-Palmon et al., 2013).

En este artículo, me centraré en equipos con diversidad funcional, ya que el trabajo creativo suele producirse en este tipo de equipos. La diversidad funcional depende de la educación, de los conocimientos y del papel de cada individuo en la organización, así como de otros aspectos relacionados específicamente con el puesto que ocupa cada uno en la organización. La diversidad del equipo afecta tanto a las bases sociales como a las bases emocionales de los equipos. Creo conveniente destacar que, en mi opinión, uno de los aspectos emocionales clave de la creatividad de los equipos es la seguridad psicológica. Para finalizar, analizaré cómo los líderes pueden fomentar la seguridad psicológica en este tipo de equipos y potenciar la creatividad.

Uno de los efectos más importantes que tiene la diversidad de los equipos es que sus miembros tienen diferentes conocimientos y experiencia. Se ha planteado que estas diferencias son las que logran que los equipos interdisciplinarios

sean más creativos (Hulsherger et al., 2009). Dado que los miembros del equipo tienen acceso a diferentes conocimientos e información y cuentan con diferentes competencias, habilidades y experiencia, las cuestiones se analizan desde diferentes puntos de vista y puede generarse una solución más completa y creativa. Asimismo, también se plantea que no hay que dar por sentado los beneficios que pueden obtenerse a través de la diversidad funcional de los equipos: no basta con reunir equipos diversos e interdisciplinarios formados por personas creativas, los equipos también tienen que ser capaces de aprovechar esas ventajas. De Drue, Nijstad, Bechtoldt y Baas (2011) han planteado que tanto los procesos cognitivos como los procesos sociales juegan un papel esencial en la creatividad y la innovación de los equipos. En concreto, basándose en el modelo de Procesamiento Motivado de la Información, han sugerido que, si bien los aspectos cognitivos asociados con la diversidad pueden derivar en un incremento de la creatividad, los procesos sociales también tienen que producirse para garantizar que los equipos aprovechen la diversidad y los procesos cognitivos del equipo. No obstante, estas diferencias de puntos de vista y de conocimientos también pueden generar malentendidos, dificultades de comunicación, complicar el desarrollo de la confianza y de las relaciones positivas y provocar un aumento de los conflictos y de las emociones negativas (Reiter-Palmon et al., 2011). Estos aspectos negativos de los procesos sociales de los equipos también se han relacionado con funcionamientos menos eficientes de los mismos y con menos creatividad (Reiter-Palmon et al., 2011).

Los equipos creativos se caracterizan por un nivel muy elevado de confianza entre sus miembros y por la sensación de seguridad psicológica (Burningham y West, 1995; Edmondson, 2004; West y Anderson, 1996). La seguridad psicológica se ha definido como el convencimiento de que es seguro asumir riesgos interpersonales en el lugar de trabajo (Edmondson, 1999). Cuando los individuos se sienten seguros psicológica-

mente y consideran que los demás miembros del equipo les respetan y que pueden iniciar debates constructivos, suelen sentir que pueden ser ellos mismos y hablar libremente, experimentar y asumir riesgos. Es importante destacar que un equipo en el que las personas son agradables porque sí y no se cuestionan nada más no es un equipo psicológicamente seguro. De hecho, la definición plantea que los miembros del equipo pueden estar en desacuerdo y que pueden producirse conflictos. Los entornos psicológicamente seguros fomentan que las personas se comuniquen libremente, hecho que, si bien puede producir desacuerdos, consigue que estos se afronten de manera constructiva.

Un clima de seguridad psicológica facilita el desempeño creativo de los equipos y de las personas

La seguridad psicológica se ha asociado a la disposición de los miembros del equipo a hablar franca y libremente (Salas et al., 2005). Además, la seguridad psicológica anima a los empleados a tomar la iniciativa, a hacer sugerencias y a facilitar la implementación de innovaciones (Burke et al., 2006; Edmondson, 2004). Es más, la seguridad psicológica se ha asociado al intercambio de información y conocimientos (Carmeli et al., 2010; Hu et al., 2018). Estos hallazgos sugieren que la seguridad psicológica influye en la motivación de los miembros del equipo a la hora de iniciar comportamientos que deriven en creatividad e innovación (Frazier et al., 2017). Asimismo, los estudios sobre el clima idóneo para la creatividad han arrojado que un clima de seguridad psicológica facilita el desempeño creativo de los equipos y de las personas (Amabile y Gryskiewicz, 1989; Ekvall, 1996; Hunter et al., 2007).

La seguridad psicológica del equipo también influye en los patrones de comunicación y en el comportamiento de los miembros del equipo. Los estudios indican que cuando los individuos se sienten psicológicamente inseguros, tienen

mayor tendencia a ponerse a la defensiva y están menos dispuestos a mostrar creatividad y comportamiento innovador en el trabajo (Nicholson y West, 1988; West y Richter, 2008). Además, cuando la seguridad psicológica es baja, es más probable que los desacuerdos y malentendidos sobre información ambigua se interpreten negativamente, generando respuestas negativas de los miembros del equipo y derivando muchas veces en conflictos (Curseu y Schruijer, 2010; Salas et al., 2005). Esto es especialmente relevante en el caso de equipos creativos interdisciplinarios, ya que la diversidad podría derivar en más malentendidos, desacuerdos y dificultades para desarrollar confianza. Los estudios sugieren que la confianza se desarrolla más fácilmente en equipos que son homogéneos (Curseu y Schruijer, 2010).

El aprendizaje siempre viene precedido de debates sinceros y abiertos

También se ha descubierto que la seguridad psicológica antecede al aprendizaje en las organizaciones (Carmeli et al., 2009; Edmondson, 1999, Harvey et al., 2019). Aprender exige que los empleados se sientan cómodos a la hora de identificar errores y de plantear maneras de mejorar el desempeño. El aprendizaje siempre viene precedido de debates sinceros y abiertos, de intercambio de información, de conflictos constructivos y de la capacidad de asumir riesgos interpersonales (Reiter-Palmon et al., 2020; Tjosvold et al., 2004), aspectos que caracterizan a la seguridad psicológica.

Una de las conclusiones que se desprenden de las investigaciones realizadas hasta la fecha es que la seguridad psicológica podría considerarse un constructo general que abarca muchos de los procesos sociales fundamentales para los equipos creativos. Muchos de los procesos sociales que se ha demostrado que son relevantes para la creatividad de los equipos, como la colaboración, la comunicación, la resolución eficaz de conflic-

tos y el intercambio de información, se ven afectados por la seguridad psicológica o preceden a la seguridad psicológica (Edmondson y Lei, 2014; Reiter-Palmon et al., 2011).

LIDERAZGO Y SEGURIDAD PSICOLÓGICA

Los líderes tienen un papel esencial a la hora de desarrollar, transmitir y mantener la cultura del equipo y de la organización, incluyendo la cultura de seguridad psicológica (Edmondson, 1996; Schien, 2010). Los líderes influyen en el desarrollo de la cultura de la seguridad psicológica a través del efecto que tienen en los diferentes procesos sociales mencionados en la sección anterior. En concreto, los líderes pueden crear una cultura de seguridad psicológica facilitando la colaboración entre los miembros. Una manera de conseguirlo es animando a los miembros del equipo a que participen en debates de equipo y a que intercambien información (Reiter-Palmon et al., 2011). Es posible que los miembros del equipo tengan dudas a la hora de compartir ideas si sienten una actitud competitiva hacia otros miembros del equipo o temen que se las apropien y las presenten como si fuesen suyas (Kahai et al., 2003). Asimismo, el intercambio de información puede verse interrumpido abruptamente si uno de los miembros del equipo domina el debate impidiendo que otros participen o contribuyan con sus ideas y sus puntos de vista. Los líderes pueden fomentar la colaboración y el intercambio de información creando entornos en los que los miembros del equipo estén predispuestos a compartir ideas y conocimientos, se sientan seguros participando sabiendo que no habrá consecuencias negativas, perciban que se valoran sus ideas y sus puntos de vista y se consideren capacitados para participar en los procesos de resolución de problemas. Asimismo, los líderes pueden garantizar que todos los miembros del equipo participan en las conversaciones y que no hay un miembro que domina el debate u otro que evita participar. Los líderes pueden fomentar la participación planteando una comunicación abierta, reconociendo las intervenciones de cada uno y garantizando que el ambiente pro-

mueve el intercambio de ideas. Deben controlar la comunicación que se produce para garantizar que no hay una única persona que domina la conversación. Es más, deben asegurar que los miembros del equipo se apoyan y animan cuando sea oportuno a aquellos más reticentes a participar (Farris, 1972; Nembhard y Edmondson, 2006; Paulus et al., 2001).

Existen estudios que identifican otro papel que el líder puede asumir para desarrollar la seguridad psicológica: no ser demasiado crítico con los errores (Hu et al., 2018). Las conversaciones sobre los errores cometidos muchas veces acaban convirtiéndose en sesiones en las que lo único que se hace es buscar un culpable (Allen et al., 2019). Los líderes que transmiten que cometer errores es aceptable generarán más seguridad psicológica. Se ha planteado que los líderes humildes, los que admiten sus propias limitaciones y sus errores, son más propensos a desarrollar una cultura de seguridad psicológica (Hu et al., 2018). Esto es especialmente relevante a la hora de entender cómo los líderes gestionan los conflictos, ya que hablar sobre los errores también puede generar conflictos entre los miembros del equipo. No obstante, no todos los conflictos van en detrimento de la seguridad psicológica, por lo que los líderes tienen que ser precavidos a la hora de gestionarlos permitiendo que existan desacuerdos sanos y constructivos centrados en las tareas (conflicto de tarea) y no en las relaciones (conflicto relacional).

Si el equipo está formado por personas muy diferentes, también habrá puntos de vista muy diferentes a la hora de gestionar un problema y de compartir la información, por eso la actuación del líder es esencial a la hora de controlar y facilitar la comunicación (Fairchild y Hunter, 2014). Es más, las personas creativas suelen ser independientes, competitivas y críticas, de manera que es muy posible que se produzcan más conflictos debido a las diferentes personalidades que intervienen (Feist, 1998; Silvia et al., 2011). La responsabilidad del líder es crear un ambiente en el que el conflicto se centre en las diferentes

opiniones sobre la tarea a resolver (conflicto de tarea), que fomente la creación y la valoración de las ideas y que garantice que los conflictos relacionales no afectan al proceso creativo. Creando un ambiente seguro, los miembros del equipo saben que pueden confiar en el líder y en los demás a la hora de compartir sus ideas y sus puntos de vista.

Además, los líderes suelen considerarse un ejemplo de cómo gestionar correctamente un conflicto (Fairchild y Hunter, 2014). Por lo tanto, los líderes pueden influir en los procesos de resolución de conflictos predisponiendo expectativas sobre cómo estos deben resolverse basadas en comportamientos ejemplificantes propios (Salas et al., 2008). Lee, Lin, Huan, Huang y Teng (2015) descubrieron que las tareas interdependientes tienden a reducir los conflictos relacionales. Las tareas interdependientes exigen que los miembros colaboren para completar una labor o para alcanzar un objetivo y el papel del líder es fundamental a la hora de facilitar que trabajen juntos para conseguirlo. Asimismo, los líderes deben garantizar que existe un nivel adecuado de conflicto de tarea, dado que un nivel demasiado alto puede ser contraproducente. Esto exige que el líder monitorice la comunicación y facilite la comprensión sobre lo que da origen a lo que plantea cada miembro. Los líderes deben asegurarse de que todos los miembros entienden las contribuciones de los demás y de que comprenden el problema para trabajar conjuntamente en la resolución del mismo (Reiter-Palmon et al., 2013). Si las interacciones entre los miembros del equipo se vuelven demasiado tensas, el líder debe facilitar que se llegue a un acuerdo sin que surjan conflictos relacionales (Reiter-Palmon et al., 2013).

Se han identificado varios estilos de liderazgo que facilitan la seguridad psicológica. Los líderes transformacionales, por ejemplo, se centran en empoderar a los miembros del equipo garantizando su crecimiento personal, consiguiendo que confíen aún más en el líder y que aumente su percepción del apoyo recibido (Carmeli et

al., 2014; Zhou y Pan, 2015). Por otra parte, el liderazgo servicial (*servant leadership*), es un modelo de liderazgo en el que los líderes dan prioridad a las necesidades de los miembros del equipo. Este modelo también genera sensación de seguridad y de comunidad facilitando el intercambio de ideas y de puntos de vista y potenciando la creatividad del equipo (Schaubroeck et al., 2011). Asimismo, el liderazgo ético genera un entorno de confianza y cooperación que facilita el intercambio de información y aumenta la creatividad (Avey et al., 2012; Boies et al., 2015; Carmeli et al., 2013; Tu et al., 2019). Por último, se ha comprobado que el liderazgo inclusivo, en el que el líder incita y aprecia las contribuciones de los miembros del equipo, aumenta la seguridad psicológica (Nembhard y Edmondson, 2006). Todos estos modelos de liderazgo se basan en que el líder preste atención a las necesidades de los miembros del equipo y en que los trate de manera positiva y con consideración.

CONCLUSIÓN

En este artículo he repasado la literatura relacionada con la seguridad psicológica y su importancia para la creatividad y la innovación. Además, argumento que la seguridad psicológica puede considerarse un concepto general básico que engloba todos los aspectos relativos a los procesos sociales de los equipos que facilitan la creatividad y la innovación en los mismos. Dichos procesos sociales, como una colaboración y una comunicación eficientes, el intercambio de conocimientos y de información y la resolución de conflictos, son resultado de la seguridad psicológica. Por último, repaso lo que pueden hacer los líderes para facilitar el desarrollo de la seguridad psicológica en los equipos. Comportamientos como servir de ejemplo, comunicar de una manera eficiente y comprensiva, garantizar la participación y gestionar los conflictos son esenciales para el desarrollo de la seguridad psicológica. En definitiva, los líderes que se comportan con respeto y tolerancia y apoyan a sus empleados, consiguen establecer una cultura de seguridad psicológica.

REFERENCIAS

- Allen, J. A., Reiter-Palmon, R., Prange, K. A., Shuffler, M. L. y Barber, E. (2019). *Leading after-action reviews among emergency responder teams: How perceptions of leader behaviors relate to proximal and distal outcomes (Gestión de las reuniones de reflexión de los equipos de emergencias: cómo las percepciones del comportamiento del líder se relacionan con resultados a corto y a largo plazo)*. *Occupational Health Science*, 3, 59–81. <https://doi.org/10.1007/s41542-019-00032-6>
- Amabile, T. M. y Gryskiewicz, N. D. (1989). *The creative environment scales: Work environment inventory (Escalas del entorno creativo: Inventario de entornos laborales)*. *Creativity Research Journal*, 2, 231–253. <https://doi.org/10.1080/10400418909534321>
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. y Palanski, M. E. (2012). *Exploring the process of ethical leadership: The mediating role of employee voice and psychological ownership (Explorando el proceso del liderazgo ético: el papel mediador de la voz del empleado y del sentimiento de autocontrol psicológico)*. *Journal of Business Ethics*, 107, 21–34. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1298-2>
- Boies, K., Fiset, J. y Gill, H. (2015). *Communication and trust are key: Unlocking the relationship between leadership and team performance and creativity (La comunicación y la confianza son la clave: desentrañando la relación entre el liderazgo y el desempeño y la creatividad de los equipos)*. *The Leadership Quarterly*, 26, 1080–1094. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.07.007>
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E. y Halpin, S. M. (2006). *What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis ¿Qué tipo de comportamientos de liderazgo son funcionales para los*

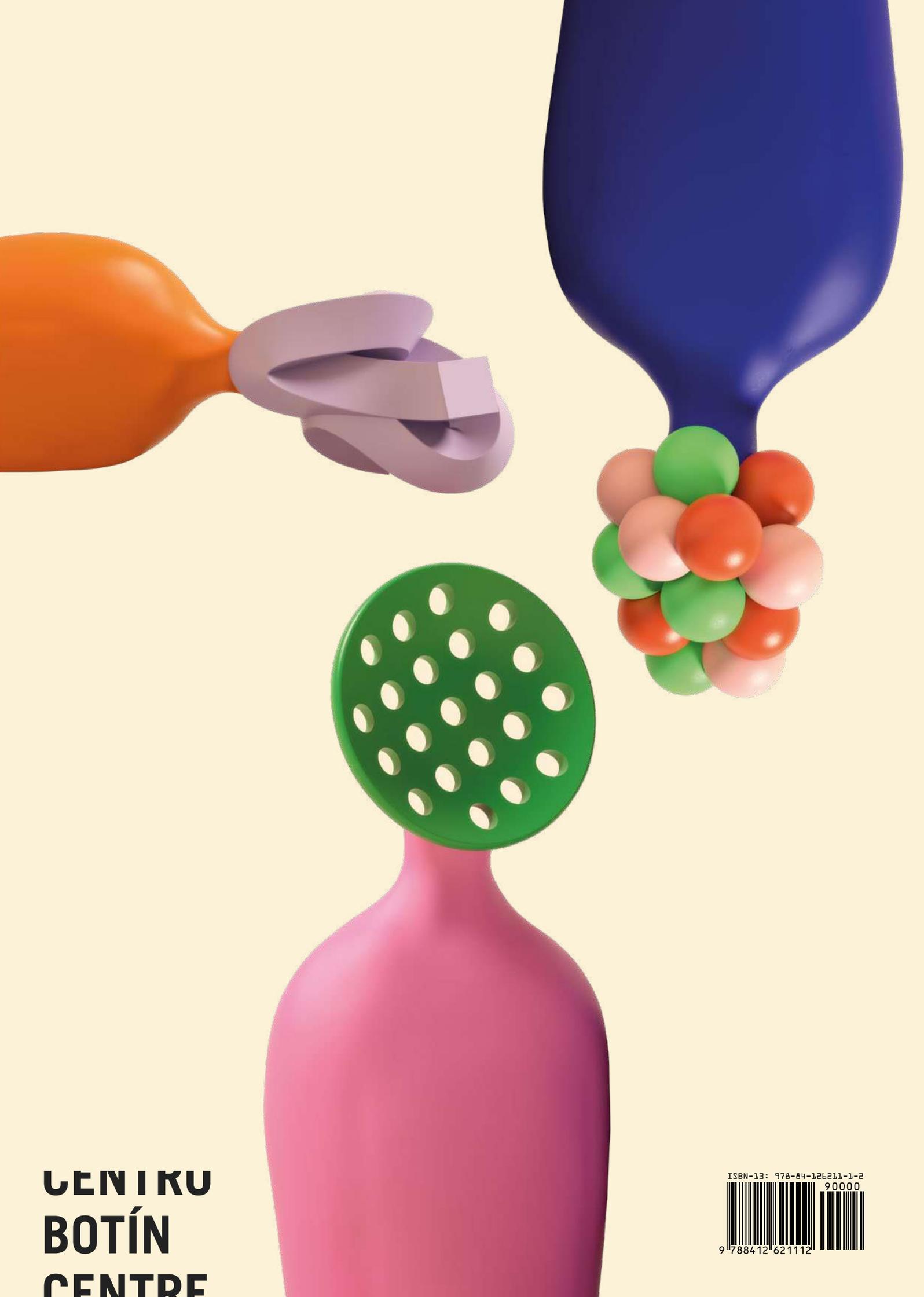
- equipos? Metaanálisis). *The Leadership Quarterly*, 17, 288–307. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>
- Burningham, C. y West, M. A. (1995). *Individual, climate, and group interaction processes as predictors of work team innovation (Individuos, clima y procesos de interacción del grupo como predictores de innovación en los equipos de trabajo)*. *Small Group Research*, 26, 106–117. <https://doi.org/10.1177/1046496495261006>
- Carmeli, A., Gelbard, R. y Reiter-Palmon, R. (2013). *Leadership, creative problem-solving capacity, and creative performance: The importance of knowledge sharing (Liderazgo, resolución creativa de problemas y desempeño creativo: la importancia del intercambio de conocimientos)*. *Human Resource Management*, 52, 95–121. <https://doi.org/10.1002/hrm.21514>
- Carmeli, A., Sheaffer, Z., Binyamin, G., Reiter-Palmon, R., and Shimoni, T. (2014). *Transformational leadership and creative problem-solving: The mediating role of psychological safety and reflexivity (Liderazgo transformador y resolución creativa de problemas: el papel mediador de la seguridad psicológica y de la reflexividad)*. *Journal of Creative Behavior*, 48, 115–135. <https://doi.org/10.1002/jocb.43>
- Carmeli, A., Brueller, D. y Dutton, J. E. (2009). *Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety (Conductas de aprendizaje en el lugar de trabajo: el papel de las relaciones interpersonales de alta calidad y de la seguridad psicológica)*. *Systems Research and Behavioral Science*, 26, 81–98. <http://dx.doi.org/10.1002/sres.932>
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. y Ziv, E. (2010). *Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety (Liderazgo inclusivo y participación de los empleados en tareas creativas: el papel mediador de la seguridad psicológica)*. *Creativity Research Journal*, 22, 250–260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>
- Curşeu, P. L. y Schrujijer, S. G. L. (2010). *Does conflict shatter trust or does trust obliterate conflict? Revisiting the relationships between team diversity, conflict, and trust (¿Acaba el conflicto con la confianza o acaba la confianza con el conflicto? Reanalizando la relación entre la diversidad del equipo, los conflictos y la confianza)*. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14, 66–79. <https://doi.org/10.1037/a0017104>
- De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., Bechtoldt, M. N. y Baas, M. (2011). *Group creativity and innovation: A motivated processing perspective (Creatividad del grupo e innovación: perspectiva de procesamiento motivado)*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 81–89. <https://doi.org/10.1037/a0017986>
- Edmondson, A. C. y Lei, Z. (2014). *Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct (Seguridad psicológica: historia, renacimiento y futuro de un constructo interpersonal)*. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Edmondson, A. C. (1996). *Learning from mistakes is easier said than done: group and organizational influences on the detection and correction of human error (Aprender de los errores no es fácil: influencias del grupo y de la organización durante la detección y la corrección de los errores humanos)*. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32, 5–28. <https://doi.org/10.1177/0021886396321001>
- Edmondson, A. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams (Segu-*

- alidad psicológica y conducta de aprendizaje en los equipos de trabajo). *Administrative Science Quarterly*, 44, 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C. (2004). *Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-Level Lens (Seguridad psicológica, confianza y aprendizaje en las organizaciones: una visión a nivel de grupo)*. R. M. Kramer & K. S. Cook (Eds.), *The Russell Sage Foundation series on trust. Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (p. 239–272). Russell Sage Foundation.
- Ekvall, G. (1996). *Organizational climate for creativity and innovation (Clima de las organizaciones para la creatividad y la innovación)*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 105–123. <https://doi.org/10.1080/13594329608414845>
- Fairchild, J. and Hunter, S.T. (2014). *We've got creative differences: The effects of task conflict and participative safety on team creative performance (Tenemos diferencias creativas: los efectos de las tareas en conflicto y de la seguridad participativa en el desempeño creativo del equipo)*. *Journal of Creative Behavior*, 48, 64–87. <https://doi.org/10.1002/jocb.41>
- Farris, G. F. (1972), *The effect of individual roles on performance in innovative groups (Efecto de los roles individuales en el desempeño de los grupos innovadores)*. *R & D Management*, 3, 23–28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.1972.tb00992.x>
- Feist, G. J. (1998). *A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity (Metaanálisis de la personalidad en la creatividad artística y científica)*. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290–309. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5
- Ford, C. & Gioia, D. (Eds.) (1995). *Creative action in organizations: Ivory tower visions & real world voices (Acción creativa en las organizaciones: la percepción desde la torre de marfil y las voces del mundo real)*. SAGE Publications, Inc.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeskan, A. y Vacheva, V. (2017). *Psychological safety: A meta-analytic review and extensión (Seguridad psicológica: metaanálisis y ampliación)*. *Personnel Psychology*, 70, 113–165. <http://dx.doi.org/10.1111/peps.12183>
- Harvey, J. F., Leblanc, P. M. y Cronin, M. A. (2019). *Beyond separate emergence: A systems view of team learning climate (Más allá de la emergencia segregada: visión de sistemas del clima de aprendizaje de los equipos)*. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01441>
- Harvey, S. (2014). *Creative synthesis: Exploring the process of extraordinary group creativity (Síntesis creativa: explorando el proceso de la creatividad extraordinaria de un grupo)*. *The Academy of Management Review*, 39, 324–343. <https://doi.org/10.5465/amr.2012.0224>
- Hu, J., Erdogan, B., Jiang, K., Bauer, T. N. y Liu, S. (2018). *Leader humility and team creativity: The role of team information sharing, psychological safety, and power distance (La humildad del líder y la creatividad del equipo: el papel del intercambio de información en el equipo, seguridad psicológica y distancia jerárquica)*. *Journal of Applied Psychology*, 103, 313–323. <https://doi.org/10.1037/apl0000277>
- Hülsheger, U. R., Anderson, N. y Salgado, J. F. (2009). *Team-level predictors of innovation at work: A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research (Predictores a nivel equipo de la innovación en el trabajo: metaanálisis general de 3 décadas de estudios)*. *Journal of Applied psychology*, 94, 1128–1145. <https://doi.org/10.1037/a0015978>

- Hunter, S. T., Bedell, K. E. y Mumford, M. D. (2007). *Climate for creativity: A quantitative review (El clima para la creatividad: un estudio cuantitativo)*. *Creativity Research Journal*, 19, 69-90. <https://doi.org/10.1080/10400410709336883>
- Kahai, S. S., Sosik, J. J. y Avolio, B. J. (2003). *Effects of leadership style, anonymity, and rewards on creativity-relevant processes and outcomes in an electronic meeting system context (Efectos del estilo de liderazgo, del anonimato y de las recompensas en procesos y resultados que atañen a la creatividad en un contexto de sistema de reunión electrónica)*. *The Leadership Quarterly*, 14, 499-524. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00049-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00049-3)
- Bell, B. S. y Kozlowski, S. W. J. (2008). *Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability (Aprendizaje activo: efectos de los principales elementos de diseño de la formación en los procesos autorregulatorios, en el aprendizaje y en la adaptabilidad)*. *Journal of Applied Psychology*, 93, 296-316. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.296>
- Lee, C.-c., Lin, Y.-h., Huan, H.-c., Huang, W.-w. y Teng, H.-h. (2015). *The effects of task interdependence, team cooperation, and team conflict on job performance (Efectos de la independencia de tareas, de la cooperación del equipo y de los conflictos en el desempeño laboral)*. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43, 529-536. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.529>
- Mesmer-Magnus, J. R. y DeChurch, L. A. (2009). *Information sharing and team performance: A meta-analysis (Intercambio de información y desempeño del equipo: metaanálisis)*. *Journal of Applied Psychology*, 94, 535-546. <https://doi.org/10.1037/a0013773>
- Nembhard, I. M. y Edmondson, A. C. (2006). *Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams (Creando un entorno seguro: efectos de la inclusividad y del estatus profesional del líder en la seguridad psicológica y en los esfuerzos de mejora de los equipos sanitarios)*. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Nicholson, N. y West, M. A. (1988). *Managerial job change: Men and women in transition (Cambios en la gerencia: hombres y mujeres en transición)*. Cambridge University Press.
- Paulus, P. B., Larey, T. S. y Dzindolet, M. T. (2001). *Creativity in groups and teams (Creatividad en grupos y equipos)*. M. E. Turner (Ed.), *Applied social research. Groups at work: Theory and research* (p. 319-338). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Reiter-Palmon, R., Wigert, B. y Vreede, T. D. (2012). *Team creativity and innovation: The effect of group composition, social processes, and cognition (Equipos creativos e innovadores: el efecto de la composición del grupo, procesos sociales y cognición)*. *Handbook of Organizational Creativity* (p. 295-326). Elsevier Inc.
- Reiter-Palmon, R., Vreede, T. de y Vreede, G.J. de (2013), *Leading interdisciplinary creative teams: challenges and solutions (Liderazgo de equipos creativos interdisciplinarios: desafíos y soluciones)*. S. Hemlin, C. M. Allwood, B. Martin y M. D. Mumford (Eds.), *Creativity and Leadership in Science, Technology and Innovation* (p. 240-267). Routledge.
- Reiter-Palmon, R., Leone, S., Murugavel, V. y Allen, J. A. (2020). *Fostering effective debriefs: The integral role of team reflexivity (Reuniones eficientes: el papel fundamental de la flexibilidad del equipo)*. In A. Meinecke, J. A. Allen y N. Lehmann-Willenbrock (Eds.), *Research on Managing Groups and Teams: Managing Meetings in Organizations*. Emerald.

- Salas, E., Sims, D. E. y Burke, C. S. (2005). *Is there a "Big Five" in Teamwork? (¿Hay «Cinco grandes» en el trabajo en equipo?)* *Small Group Research*, 36, 555–599. <https://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- Salas, E., Cooke, N. J. y Rosen, M. A. (2008). *On teams, teamwork, and team performance: discoveries and developments (Sobre los equipos, el trabajo en equipo y el desempeño del equipo: hallazgos y avances)*. *Human Factors*, 50, 540–547. <https://doi.org/10.1518/001872008X288457>
- Schaubroeck, J., Lam, S. S. K. y Peng, A. C. (2011). *Cognition-based and affect-based trust as mediators of leader behavior influences on team performance (Confianza basada en la cognición y en los afectos como mediadores de la influencia del comportamiento del líder en el rendimiento del equipo)*. *Journal of Applied Psychology*, 96, 863–871. <https://doi.org/10.1037/a0022625>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership (Cultura de las organizaciones y liderazgo)*. Jossey-Bass.
- Shalley, C. E., Zhou, J. y Oldham, G. R. (2004). *The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? (Efectos de las características personales y contextuales en la creatividad: ¿hacia dónde deberíamos ir ahora?)* *Journal of Management*, 30, 933–958. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.007>
- Silvia, P. J., Kaufman, J. C., Reiter-Palmon, R. y Wigert, B. (2011). *Cantankerous creativity: Honesty–Humility, Agreeableness, and the HEXACO structure of creative achievement (La creatividad huraña: sinceridad-humildad, amabilidad y el modelo HEXACO de logros creativos)*. *Personality and Individual Differences*, 51, 687–689. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.011>
- Tjosvold, D., Tang, M. M. L. y West, M. (2004). *Reflexivity for team innovation in China: The contribution of goal interdependence (Reflexividad para equipos innovadores en China: la contribución de la interdependencia de los objetivos)*. *Group & Organization Management*, 29, 540–559. <https://doi.org/10.1177/1059601103254911>
- Tu, Y., Lu, X., Choi, J. N. y Guo, W. (2019). *Ethical leadership and team-level creativity: mediation of psychological safety climate and moderation of supervisor support for creativity (Liderazgo ético y creatividad de equipo: mediación para un clima psicológicamente seguro y moderación del respaldo del supervisor a la creatividad)*. *Journal of Business Ethics*, 159, 551–565. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3839-9>
- West, M. A. y Anderson, N. R. (1996). *Innovation in top management teams (Innovación en equipos directivos)*. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.6.680>
- West, M. A. y Richter, A. W. (2008). *Climates and cultures for innovation and creativity at work (Climas y culturas para la innovación y la creatividad en el trabajo)*. Zhou, J. & Shalley, C.E., (Eds.), *Handbook of Organizational Creativity* (p. 211–236). Taylor & Francis Group.
- West, M. A., Hirst, G., Richter, A. y Shipton, H. (2004). *Twelve steps to heaven: Successfully managing change through developing innovative teams (Doce pasos hacia el cielo: gestionar el cambio satisfactoriamente formando equipos innovadores)*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 269–299. <https://doi.org/10.1080/13594320444000092>
- Foro Económico Mundial (2016). *The future of Jobs (El futuro del trabajo)*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>

Zhou, Q. y Pan, W. (2015). *A cross-level examination of the process linking transformational leadership and creativity: The role of psychological safety climate (Análisis multinivel del proceso que vincula el liderazgo transformativo y la creatividad)*. *Human Performance*, 28, 405–424. <https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1021050>



**LENIKU
BOTÍN
CENTRE**

ISBN-13: 978-84-126211-1-2
9000
9 788412 621112