

Creatividad y razonabilidad: la construcción del conocimiento como un proceso de semiosis en el ámbito educativo

Benassi, Julia¹; Ospina, Viviana²

Resumen

El artículo presenta un recorrido teórico acerca de diferentes posturas sobre la creatividad desde dos aproximaciones disciplinares: la psicología cognitiva y la filosofía semiótica de Peirce. Analiza algunas de las implicancias epistemológicas que entraña cada una e invita al educador a reflexionar sobre el valor de comprender lo creativo como habilidad a desarrollar, desde una concepción ligada más a la idea de razón tradicional, o bien como inferencia lógica propia de todo método de conocimiento, relacionada con la idea de razonabilidad propuesta por autores que retoman a Peirce en el campo educativo.

A partir de la presentación de los conceptos centrales de esta perspectiva, se discute la necesidad de analizar supuestos en torno al ideal de razón que subyacen al currículum: contruidos sobre la base del método deductivo-inductivo, o conformados en la articulación entre experiencia y razonamiento, en consideración con la tríada peirciana que nace del hecho espontáneo: la abducción como modo de acceso a la pregunta para devenir en la construcción de leyes generales que retornen a la misma experiencia. Así, se presenta la abducción-deducción e inducción en tanto proceso de conocimiento de un sujeto concebido como signo en crecimiento, siempre en devenir y, en ese sentido, como sujeto semiótico.

¹ Lic. en Terapia Ocupacional. Cátedra: Estética I, Escuela Superior de Sanidad, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (UNL), jbenassi@fcb.unl.edu.ar

² Psicóloga, miembro del Grupo de Investigación Clínica en Psicología, Neuropsicología y Neuropsiquiatría de la Universidad del Valle, Colombia, viviospina@yahoo.com

Introducción

Ser creativo y promover la creatividad son preceptos que gozan de consenso en el ámbito de la educación. No obstante, pocos afirman que podría ser un factor que permitiese a sus beneficiados incrementar la eficacia o vincularse con el razonamiento lógico, entre otros de los atributos ponderados por la posmodernidad y la modernidad. Incluso, suele ponerse en entredicho que sea un elemento crucial para producir el avance de la ciencia y el conocimiento. Pese a formar parte del discurso social corriente, en ocasiones lo creativo pareciera seguir siendo cosa de artistas, niños o locos, relegado exclusivamente a la esfera de la imaginación, el arte y las personas habilidosas.

Mucho se ha escrito y discutido acerca de este concepto y sus avatares. En el campo de la psicología, numerosos teóricos e investigadores empíricos han argumentado a favor de su desarrollo. Desde concepciones que proclaman por su entrenamiento, y en ese sentido la consideran una capacidad al alcance de cualquiera en la medida en que es susceptible de ser aprendida, hasta aquellas que la atribuyen tan sólo a mentes destacadas.

En el campo de la psicología cognitiva, la pregunta acerca de la creatividad traza tantos caminos como perspectivas han procurado explicarla. Este texto pretende presentar brevemente algunos de los postulados en este campo para arribar a la propuesta de Charles Sanders Peirce, un enfoque filosófico-semiótico de la creatividad en tanto inferencia abductiva, en consonancia con los aportes de investigadores actuales de esta área, como la Dra. Sara Barrena, Stefan Palma y Lucía Santaella.

Así pues, es nuestra intención invitar a la disquisición sobre las implicancias de asumir las teorizaciones de una u otra concepción de la creatividad, con el propósito de ahondar en algunos de los supuestos que subyacen a las diferentes vías teóricas indagando la concepción de sujeto que cada una entraña, como también la relación que suponen con cierto ideal de razón. Esto último, de rotunda importancia si consideramos que uno de los ejes que organiza la agenda educativa institucional la constituye el currículum, y este a su vez se construye sobre la base de unos *esperables* establecidos por comunidades de especialistas que sitúan aquello que deseamos aprendan los educandos y los valores a ser promovidos de manera formal y no formal en cada acto educativo.

En este sentido, si los *esperables* están dados por la necesidad de educar sujetos que tengan sofisticadas capacidades cognitivas para enfrentarse a los diferentes dominios de conocimiento, es posible que una concepción de la creatividad como habilidad del pensamiento resulte muy atractiva y se avance en el diseño de métodos y estrategias para que las personas se entrenen en ella. De ahí que no sea cuestión

menor indagar las relaciones entre esta supuesta *habilidad* y procesos lógicos del pensamiento tales como la inducción y la deducción.

La lógica pierceana, por su parte, introduce una nueva lógica del pensamiento en la cual la inducción y la deducción no pueden desimplicarse de la abducción, y esta nueva lógica, en tanto postulado general del pensamiento, orienta a concebir la razón como una razón creativa o razonabilidad. Sobre la base de esta idea explicaremos cómo la lógica pierceana nos convoca a reflexionar acerca de otro tipo de esperables que pueden ser incluidos en la agenda educativa y cómo la concepción de un sujeto creativo por encima de la creatividad permitiría focalizar la mirada del ámbito educativo en otro tipo de variables que se ponen en juego en este escenario. Vale la pena entonces cuestionarnos por aquella diferencia que puede introducir en la mirada institucional y en la del docente el supuesto del educando como alguien que puede construirse como sujeto creativo y no como sujeto que necesita entrenarse para desarrollar habilidades creativas.

Desarrollo

Definir la creatividad resulta una tarea tan inagotable como pretenciosa. Si bien es cierto que hay puntos de intersección en el mapa conceptual que recorren sus diversos teóricos, éstos podrían enunciarse en la variedad antes que en un consenso sobre las derivaciones a las que se aventura el pensamiento y la acción creativa. Pese a ello, procuraremos explorar algunos argumentos sobre este constructo que ha sido objeto de estudio de la psicología desde hace más de medio siglo y desde hace más de una centuria en la filosofía, con la modesta pretensión de abrir el diálogo entre las diferentes perspectivas.

Cognición y creatividad: delimitando las fronteras de un objeto de estudio

La pregunta acerca del objeto de estudio de una psicología de la creatividad nos implica en un interrogante medular: ¿qué es la creatividad?

Encontramos en Weisberg (2006) una primera respuesta: resolución nueva de un problema cuya respuesta antes no se conocía. Así, este amplio objeto pareciera acotar sus horizontes en la delimitación de dos elementos fundamentales: la solución, además de ser nueva, deberá resolver el problema planteado.

Retomando la intención de Weisberg de disipar el misterio que ha envuelto a este concepto, procuraremos clasificar algunas de las principales teorías de la creatividad a partir de la distinción de dos líneas principales de pensamiento antagónicas.

Teorías del pensamiento extraordinario

“El azar sólo favorece a las mentes preparadas.”

Pasteur

Con esta frase de Pasteur nos introducimos al debate entre dos posturas psicológicas discordantes acerca de la clase de pensamiento implicado en la creatividad. Por un lado, los psicólogos que defienden los procesos mentales extraordinarios y, por el otro, los que sostienen la naturaleza incremental de la creatividad (Weisberg, 2006:15).

Entre los primeros hallamos a los que explican el proceso a partir de mecanismos involuntarios en los cuales el sujeto arriba a la solución de un problema sin conciencia del procedimiento realizado e, incluso, como veremos más adelante, gracias a esto. En la posición adversa, hallamos las teorías psicológicas que argumentan en favor de la tesis del pensamiento ordinario, asumiendo cómo único modo de resolución de un problema el abocarse a su estudio. Este último se caracteriza por tres atributos básicos: es estructurado, no es errático, está guiado por conceptos, conocimientos y expectativas previas, y depende del pasado, mostrando continuidad con él.

Inmersos ya en la polémica: pensamiento ordinario-pensamiento extraordinario, presentamos los principales autores que participan de este debate. Encontramos dos teorías que ponderan su rol en la génesis de ideas nuevas: la explicación de la creación por *incubación* acuñada por Henri Poincaré, y la teoría de la *bisociación* de Arthur Koestler. El primero considera la súbita aparición de la solución, o iluminación, en tanto consecuencia de un largo trabajo inconsciente (Weisberg, 2006:23). El segundo complejiza esta propuesta combinando ideas de Poincaré con otras de Freud, y supone entonces el afloramiento de ideas originales como consecuencia de la emergencia inconsciente de otras ideas. A esta concepción subyace aquella de que el producto final se presenta al creador sin esfuerzo, entendiéndose por ello que las alteraciones del estado de conciencia permiten un mayor juego libre de los procesos inconscientes.

Esta teoría implica la existencia de una especie de laguna o tiempo de incubación para la resolución del proceso, entre el punto en que la realización de una tarea es abandonada o interrumpida por algún motivo y el acceso a su producto final. Por esto, el acto creativo podría comprenderse como salto sin ayuda exterior y a partir de una serie de pasos inconscientes (p. 26).

Ambos teóricos sostienen que tanto la invención como el descubrimiento suponen la combinación de ideas; sin embargo, de esta múltiple producción de combinaciones propia del proceso sólo nos percatamos de algunas, generalmente de aquellas que

resultan más fructíferas. Poincaré explica esto afirmando que el inconsciente dirige la actividad de combinación.

Por su parte, Koestler explica la bisociación como un proceso que permite poner en contacto y combinar ideas que hasta el momento no aparecían tener relación (p. 30), a diferencia de lo que sucede en la asociación, en la que las conexiones se encontrarían previamente establecidas.

Es importante detenerse en la aclaración de Weisberg respecto de esta teoría. El autor manifiesta que abandonar un problema por un tiempo no siempre es sinónimo de incubación. Sin renegar del valor de tomarse un tiempo, sugiere que el mismo podría ayudar a resolver el problema sea por el beneficio propio del descanso para la reflexión o bien porque permite abordar el problema desde otro enfoque. Así, junto con otros autores que defienden la postura del pensamiento ordinario, pone en duda la necesidad de la incubación dada la falta de pruebas, ya que en situaciones de experimentación controlada ha resultado difícil documentarla.

Tesis del pensamiento ordinario en la creatividad

Weisberg (2006), a partir de su visión incremental de la creatividad, sostiene que los actos creativos se conciben en estrecha vinculación con la experiencia previa, por lo que su evolución no se produciría por “saltos intuitivos” sino que se daría de modo incremental, progresivo y lento, hasta convertirse en algo nuevo. Por ello, rechaza la posibilidad de abordar la enseñanza del pensamiento creativo rompiendo con la experiencia previa de los sujetos, dado que el acto creativo se apoya indefectiblemente en ésta y la modifica de forma gradual hasta generar la transición necesaria para la resolución del problema.

Según este autor, las personas recurren al pensamiento ordinario cuando se ven frente a la necesidad de ser creativas ante la resolución de un problema. Afirma que actualmente se reconoce que todos los logros se basan en conocimientos, y que los aportes originales que se realicen a una materia requieren de conocimientos de dominio-específico. En palabras del autor, es importante situar que “el pensamiento creador no es una forma extraordinaria de pensar, sino que es el pensar creativamente lo que “llega a resultar extraordinario” (Weisberg, 2006:92).

Otro de los autores que se encuentran en esta línea teórica es Hofstadter (1982), quien propone que en el proceso de invención las personas siguen el curso natural de sus ocurrencias sin que se hayan propuesto intencionalmente “inventar algo genial”. Su tesis en torno a la creatividad estipula que ésta consiste en la formación de variaciones sobre un tema, acentuando la idea de que ello en ocasiones puede corresponder a procesos accidentales e involuntarios antes que calibrados y regulados metódicamente: “Los conceptos tienen una forma peculiar de deslizarse, de ir

corriéndose de uno a otro siguiendo caminos totalmente impredecibles” (Hofstadter, 1982:109). En este caso, habría procesos mentales de índole involuntaria que darían pie a tales variaciones de un tema de manera consecutiva, sin que medie un proceso conciente que ordene dicha producción y por ende que permita a la persona percatarse de tal ejecución.

Las posturas reseñadas podrían dar cuenta de una valoración de la creatividad en virtud de sus potencialidades en tanto habilidad del pensamiento de los sujetos, que para ser desarrollada requiere de un vínculo con otro tipo de conocimientos que se constituyen en experiencia previa. A ellas subyace la mirada del sujeto de la psicología cognitiva, es decir, un sujeto mental, que se relaciona con el mundo a partir de las representaciones que construye sobre el mismo y mediado por el procesamiento de la información que su entorno le proporciona; en suma, un sujeto de la razón a diferencia del sujeto de la razonabilidad propuesto en la obra de Peirce. A continuación presentaremos el aporte de este autor para proponer una discusión en torno al sujeto creativo y ahondar en el sentido que cobija esta mirada respecto de la razón.

La creatividad en la obra de Peirce

“La experiencia es nuestra única maestra.”

Peirce (en Barrena, 1997:13)

La *experiencia* conforma la base en la arquitectura semiótica de Peirce, origen mismo del conocimiento y de todo proceso de investigación, deviene del acontecimiento de la duda, que deriva a su vez de la experiencia, y en ese sentido se diferencia de la duda cartesiana por ser fruto de “una pregunta definida que la experiencia misma plantea y necesita ser contestada” (Barrena, 1996-1997:12). En palabras de Barrena, “el pragmatismo de Peirce establece así una continuidad entre teoría y práctica, entre la ciencia y la vida, ya que la hipótesis surge de la experiencia y su última prueba reside en la vuelta a la experiencia” (2007:166).

En esta estructura, la *semiosis* será el “instrumento de conocimiento de la realidad” (Vitale, 2004:10), y por ello mismo una experiencia que hacemos en cada momento de la vida.

Los signos constituyen así el único modo de acceso al *pensamiento*, comprendido como proceso triádico de inferencias, es decir, como signo. Recordemos que para Peirce el *signo* implica siempre tres elementos: objeto, representamen e interpretante, como lo enuncia el autor: “Un signo o representamen es algo que está por algo para alguien en algún aspecto o capacidad. Se dirige a alguien, esto es, crea en la

mente de esa persona un signo equivalente, o quizás un signo más desarrollado...” (Barrena, 2007:57).

La comprensión del pensamiento como signo y de la vida como una sucesión de pensamientos explica la noción de hombre como signo en crecimiento (Palma, 2008). Como señala Barrena (2007): “La peculiar estructura de la subjetividad semiótica explica la inagotable capacidad de crecimiento del ser humano”.

Si entendemos que los signos crecen, y que tanto la mente como el pensamiento son signos, compartiremos la afirmación de que el crecimiento es una característica distintiva en el sujeto de la metafísica peirciana. Esta concepción implicará una consideración del ser humano a través de las capacidades de comunicación, significación, mediación e inferencia.

De esta manera, el sujeto de conocimiento en la obra de Peirce deviene en y desde la experiencia triádica, en un proceso de semiosis *ad infinitum* propio de la “razonabilidad”.

Razón-razonabilidad. El sujeto como signo en crecimiento

Como hemos visto, la propuesta de Peirce se presenta en colisión con la dicotomía propia de la modernidad, rechaza la escisión entre la razón humana y la vida y recupera la relación de continuidad entre praxis y teoría. Asume así elementos de la subjetividad, tales como la imaginación o el instinto, a los que atribuye gran relevancia, concibiendo una ciencia que, aun cuando trasciende los límites del mero *discurso lógico*, se erige sobre *procedimientos lógicos*.

El método científico de Peirce: de experiencia y razonamiento, se opone a la razón de la metafísica tradicional, reclama a favor de una postura crítica frente la idea de mente de la filosofía moderna y sostiene que en la noción cartesiana de mente ésta se concibe “como algo que reside” (Barrena, 2007:250).

Como decíamos, la duda peirceana emerge, de la praxis, como conjetura que entraña el hecho sorprendente. La sorpresa, dirá Nubiola, “produce una cierta irritación y demanda una hipótesis, una abducción, que haga normal, que haga razonable, el fenómeno sorprendente” (Palma, 2008). En este sentido, la idea novedosa opera como signo, en tanto permite la relación a partir de lo cual algo “puede ser razonable” (Barrena, 2007:250).

Esta consideración del fenómeno de conocimiento involucra una clase de razonamiento probable y por ello mismo falible, caracterizado por “la experiencia común de avanzar hacia la verdad entre equivocaciones y aciertos, es decir, está mucho más cerca de la realidad del ser humano, de la experiencia que nosotros vivimos” (Barrena, 2003:378).

Así, el fenómeno abductivo se articula con la deducción y la inducción como instancias consecutivas de un mismo proceso de conocimiento, siempre triádico, y por ello mismo constante y evolutivo, es decir *semiótico*.

El recorrido realizado hasta aquí pretende problematizar el curriculum moderno, invitando a reconsiderar la relación entre educando-educador y conocimiento como proceso triádico atravesado por la potencia de la razonabilidad, lo que implica considerarlo como condicionado por su capacidad imaginativa y en continuo crecimiento.

Esta propuesta se erige como marco no sólo para una transformación de la visión de educación, sino de la relación con el mundo moderno. En palabras de Peirce, “una vez que se ha abrazado el principio de continuidad, ninguna clase de explicación de las cosas será satisfactoria excepto que crecen” (Barrena, 2007:66).

Abducción: lógica de la sorpresa

Peirce encuentra que la abducción es una fase del proceso de conocimiento ligada a la intuición, a la espontaneidad y al descubrimiento. Caracteriza a esta instancia como momento de “iluminación”, lo cual dista de ser equivalente a un acto mágico o librado al azar. Sin esta suerte de “instinto para adivinar”, o “inclinación a adoptar una hipótesis”, como él mismo la ha denominado (Barrena, 2006:35), no habría ideas originales a partir de las cuales arribar a una comprobación de la mismas, en definitiva, a la confirmación de una ley general.

De esta manera, explica que el conocimiento evoluciona por inferencias lógicas en un movimiento que acontece de un estado de duda a uno de creencia (Barrena, 2006:32), en el cual se trazan las líneas de la arquitectura del método de conocimiento peirciano y la posibilidad de crecimiento del saber.

Este movimiento recorre tres momentos interdependientes: abducción, deducción e inducción. La primera es la fase de generación de ideas nuevas, de hipótesis explicativas; la segunda aquella en la cual se elaboran las mismas y se establecen posibles consecuencias; y la tercera la etapa es de comprobación de las hipótesis. Se diseña así un modo de conocer del hombre que parte de la experiencia como fuente de construcción de la hipótesis inicial, desde una pregunta, y retorna a aquélla como posibilidad de confirmar o refutar tal conjetura, requiriendo a la experiencia futura para cotejar la regla elaborada a partir del caso. Queda esbozado entonces un método de conocimiento, no sólo en el ámbito de la ciencia sino también en el de la vida cotidiana, que sigue la estructura del método hipotético-deductivo-experimental: se parte de una hipótesis para arribar a una ley general.

Es necesario aclarar que Peirce no ubica el valor en la confirmación de la hipótesis sino en la búsqueda del conocimiento, íntimamente ligado a la pasión, como causa del aprendizaje, y a la imaginación en tanto facultad que torna posible la novedad y

el avance. Por ello la intuición y la espontaneidad serán entendidas como posibilidad de crecimiento del saber, argumentando que sin abducción no habría nuevas ideas, lo que la instituye como fase clave en el pensamiento peirciano (Santaella, 2001; Barrena, 1997; Palma, 2007; Vitale, 2004).

La abducción se presenta como noción clave en la obra de este filósofo en tanto condición de posibilidad del proceso creativo que podríamos vincular con las explicaciones de la creatividad ligadas al pensamiento ordinario, de acuerdo con la revisión conceptual que desarrollamos al inicio de nuestro trabajo.

La creatividad como inferencia lógica

“(...) el trabajo oscuro, el estallido de la asombrosa conjetura (...) como si se moviera de atrás para delante como una llave en una cerradura, y la estimación final de su plausibilidad.” Peirce (en Barrena, 1997)

Sara Barrena resalta, en la teoría acerca de la creatividad de Peirce, que “las claves para superar la empobrecida visión de la razón humana que hemos heredado del racionalismo” (Palma, 2008).

Barrena (2006) distingue a la creatividad como característica central de la razón humana, y reivindica el lugar que el filósofo otorgó a esta capacidad como esencia y fin del ser humano en su relación con el universo, sin reducirla a un atributo del artista o del científico, sino como propia de todo ser humano.

Aun cuando la autora (2001) reintegra la creatividad al ámbito del pensamiento ordinario y postula la inherencia humana de su existencia, afirma la estrecha vinculación entre creatividad e imaginación, considerando que han sido “facultades olvidadas” o expuestas a un disvalor, ya que han sido frecuentemente concebidas como anárquicas, subjetivas e irracionales.

Barrena (2006) identifica en la propuesta de Peirce tres claves sobre el fenómeno creativo: 1) la subjetividad en tanto proceso de semiosis; 2) la lógica de la creatividad científica; y 3) la evolución del universo. En relación con las dos primeras, rescata la pregunta de Peirce por el sujeto de la acción creativa y por la constitución de los procesos subjetivos desde una mirada semiótica, en cuanto a su concepción del signo antes expuesta.

El abordaje de la creatividad desde el campo de la semiosis nos invita a desglosar el proceso lógico de razonamiento implicado en la creatividad como inferencia. Así, para Peirce la observación de los fenómenos será el punto de partida de cualquier investigación, seguida de su manipulación imaginativa y la instancia de ponderación que permite arribar a una primera conjetura. Esta posible explicación adopta la

forma de hipótesis plausible que despierta en el investigador la tendencia a creer en ella. Ideas lanzadas al riesgo de lo posible, “procede de la regla al caso particular” (Barrena, 2001).

Con base siempre en los conocimientos previos, la abducción supone un “salto de la mente hacia lo nuevo”, sin el cual no habría avance del conocimiento. Peirce se preocupa por demostrar que se puede dar cuenta de las razones por las que se arriba a una hipótesis y en este sentido rechaza el halo de misticismo que se ha atribuido innumerables veces a la creatividad. Por ello afirma que el que abduce no es un iluminado, pero el acto de la abducción implica siempre un acto de *insight* que abre las puertas a las conjeturas no acabadas, un puro “poder ser” que deberá ser puesto a prueba (Barrena, 2001; 2006).

A partir de este recorrido conceptual nos propusimos presentar esta teoría del conocimiento como una propuesta epistemológica para una concepción del sujeto que construye el saber en el seno de su cotidianidad, permeado por la sensibilidad ante los fenómenos que no consigue explicarse. Esta concepción permite la inclusión de la sorpresa como germen de posibilidad de nuevas hipótesis y esto podría favorecer la construcción del conocimiento en los diferentes dominios del ámbito educativo. Este artículo no pretende explicar lo creativo como una función psicológica más del hombre, sino como condición humana implícita en todo acto de conocimiento, y por ello como un posicionamiento epistemológico, ontológico y metodológico.

En este contexto, invitamos al lector a ensayar una comprensión del estudiante como sujeto semiótico, y del proceso de enseñanza-aprendizaje como acontecimiento creativo, o, en otros términos, entender al hecho educativo como acto de construcción de la *razonabilidad*.

Discusión final

Tal y como ha sido posible vislumbrar a lo largo de este texto, existen dos posturas que inquietan sobre la creatividad con los respectivos matices propios de su disciplina: la psicología y la filosofía semiótica. Pese a las semejanzas que puedan existir entre ambas, hay elementos que marcan importantes diferencias en cuanto a la posición epistemológica frente al sujeto, lo cual tiene delicadas implicancias al momento de asumir una u otra como punto de partida para la reflexión sobre la creatividad en el campo educativo.

La primera de ellas radica en el lugar que se le otorga a la creatividad en el proceso de conocimiento del ser humano, puesto que en la filosofía semiótica de Peirce la condición creativa no es *una* forma de pensamiento como en las teorías cognitivas *sino una de las características centrales* del pensamiento; es gracias a ella, nos recuerda Peirce, que puede existir avance en el pensamiento.

De ahí que no sea fútil preguntarnos en qué medida es posible el desarrollo cognitivo sin la existencia de creatividad, a sabiendas de que tal y como lo propone el autor, ésta emerge frente a la necesidad explicativa que encuentra el ser humano ante los múltiples fenómenos que lo sorprenden a diario, constituyendo la médula de infinitos procesos de semiosis.

Peirce otorga un papel fundamental a *la experiencia del sujeto*, puesto que es tan sólo a partir de ella que podrá desarrollarse el proceso de razonamiento creativo, en el que tanto inferencias abductivas como deductivas e inductivas son cruciales. Este razonamiento inferencial, no omite ni desconoce el papel que juega la espontaneidad en el descubrimiento, tampoco la carga intuitiva que cobija la inferencia abductiva.

Ahora, es importante resaltar el lugar que tiene la experiencia en el pragmaticismo del autor, puesto que ello no alude simplemente a contactos previos con un área de conocimientos o con un cierto tipo de problemas, alude también a la huella que queda en el sujeto para ser sensible ante ciertos fenómenos de forma tal que pueda tener cierta apertura ante ellos, y para que en continuidad con otras fases del razonamiento lógico, pueda arribar a generalizaciones y nuevos procesos de semiosis.

Como enfatizábamos anteriormente, dado que este autor no restringe lo creativo a un estado extraordinario de razonamiento, la *pura posibilidad* a la que nos introduce la inferencia abductiva no se limita al estado de inconciencia sino a un tipo de inferencia específico que inaugura una sucesión de procesos a partir de lo espontáneo, como posibilidad de novedad, pero de ninguna manera concibiendo el procedimiento como suficiente en sí mismo. Esto es una característica medular en esta reflexión, ya que es allí donde situamos una concepción de sujeto categóricamente diferente entre las diversas posturas sobre creatividad y de la cual es necesario percatarse.

Aun cuando pueda darse cuenta de un proceso inferencial que comprende la lógica abductiva como clave, este planteo no se cierra sobre el procedimiento en sí. Barrena, Palma y Santaella acuerdan en que ella implica una amplia consideración de la postura del sujeto frente a la vida y de esta manera el lugar que puede tener la creación en dicha postura, puesto que si la creatividad se aborda en tanto una más de las características del pensamiento, se propenderá a asumir que es un elemento que el sujeto sólo despliega frente a la resolución de problemas extraordinarios o tal vez frente a problemas tradicionales en los cuales no será necesario que se implique ética y estéticamente, sino un desempeño eficaz como requisito para la generación de un producto, así sea una forma regular y ordinaria del pensamiento.

De manera contraria, una perspectiva de la creatividad como característica central del pensamiento, tal como lo es la peirceana, aboga en primera instancia por un

elemento de apertura y asombro en la vida diaria del sujeto. De ser considerado y valorado este aspecto en la agenda educativa, conllevaría un cultivo del mismo y por ende, al ser constituido como marco de referencia por parte de la institución, no sería escindido en el entrenamiento para la resolución de problemas, por un lado, y en espacios para abordar la creatividad, por el otro.

Si la razón de ser en el ámbito educativo es la formación de los educandos en consonancia con su naturaleza de seres creativos, será necesario hacer lugar a la preocupación por los diferentes programas curriculares que se encuentran meramente atravesados por propuestas que orienten al educando a implicarse en modalidades de razonamiento inductivo-deductivas en las cuales se propugne por una árida resolución de problemas que miren de soslayo el compromiso ético de los estudiantes con el fenómeno. Recordemos que Peirce no establece distinción entre lógica, estética y ética, sino que considera a las tres como ciencias normativas, en este sentido regentes de nuestra vida.

Bibliografía

- Barrena, S.** (1996-1997): Charles s. *Peirce. Un argumento olvidado en favor de la realidad de Dios*, Introducción, traducción y notas de Sara F Barrena. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/cv-barrena.html> (consultado el 20 de Enero de 2009).
- (2001): “La Creatividad en Charles S. Pierce”, *Signos en rotación* [edición online], 3 (181). Disponible en: <http://www.unav.es/gep/Articulos/SRotacion1.html> (consultado el 20 de enero de 2009).
- (2003): “El ser humano a la luz de la Razonabilidad”, *La creatividad en Charles S. Peirce: abducción Y razonabilidad*, Tesis doctoral, Pamplona, Navarra.
- (2006): “La creatividad en Charles s. Pierce. Charles Sanders Peirce. Razón e invención del pensamiento pragmatista”, *Anthropos*, nº 212.
- (2007): *La Razón Creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C.S. Peirce*, Madrid, Ediciones RIALP SA.
- Hofstadter, D.** (1982): “Las variaciones sobre un tema son la esencia de la imaginación”, *Investigación y ciencia*, 75.
- Nickerson, R.; Perkins, D.; Smith, E.** (1987): *Enseñar a Pensar: Aspectos de la Aptitud Intelectual*, Barcelona, Paidós.
- Palma, S.** (2007): “Abducción y signos: la experiencia en los micromundos hacia la encarnación del ideal”, *Pensamiento y Cultura* [serie online], 5 (17).
- (2007): *Abducción y razonabilidad: una nueva lógica en los métodos de enseñanza-aprendizaje para la educación contemporánea*.
- (2007): “Literatura fantástica para el estudio de la abducción”, *Proyecto Signos, cartas de aplicación a las aulas*.
- (2008): “La obra de Charles Peirce: aportes significativos a la teoría y praxis del curriculum educacional moderno”, III Jornadas “Peirce en Argentina”, 11-12 de septiembre. Todos los textos de Palma disponibles en: <http://pensamientoycultura.blogdiario.com/tags/ABDUCCION/> (consultado el 18 de enero 2009).
- Rodríguez, C.; Moro, C.** (1999): *El Mágico Número Tres*, España, Paidós Ibérica SA.
- Santaella-Braga, L.** (2001): “Tres modos de argumentos de Peirce”, *Sigma revista de la Asociación Española de Semiótica* [serie online] 10 (91-98). Disponible en: <http://www.unav.es/gep/AN/Santaella.html>
- Vitale, A.** (2004): *El estudio de los signos Peirce y Saussure*, Buenos Aires, Eudeba.
- Weisberg, R.W.** (2006): *Creativity*, New Jersey, John Wiley & Sons, Capítulos 3, 4, 6, 8 y 11, Barcelona, Labor SA.