



# Creatividad y alegría en la educación: experiencia vivencial y experiencia estética

Sandra Lince Salazar\*

---

Lince-Salazar, S. (2022). Creatividad y alegría en la educación: experiencia vivencial y experiencia estética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 79-101. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.5>

---

## Resumen

Este artículo busca reflexionar sobre un posible vínculo entre la creatividad y la alegría en el ámbito educativo<sup>1</sup>. El punto de partida epistemológico está principalmente en el pragmatismo norteamericano de John Dewey y la hermenéutica ontológica de H.G Gadamer con alcances hacia la reciente propuesta de pedagogía disruptiva de la española María Acaso que se instala en el marco de las pedagogías alternativas del siglo XXI. El objetivo principal es pensar la creatividad como experiencia vivencial, la alegría como experiencia estética y estas dos como correlato de una educación para la transformación de sujetos y comunidades. Para el desarrollo de este artículo se ha recurrido a métodos cualitativos, en tanto que el trasegar está encaminado a analizar cómo responden los enfoques epistemológicos definidos al problema propuesto; con base en los cuales se hacen comparaciones y se proponen fusiones de horizontes teóricos entre los planteamientos y cuestionamientos analizados.

**Palabras Clave:** Alegría, creatividad, educación, hermenéutica, pedagogías alternativas, pragmatismo.

---

\*Sandra Lince-Salazar. Licenciada en Filosofía y Letras. Magíster en Filosofía. Docente-investigadora Departamento de Filosofía - Universidad de Caldas. Manizales-Colombia. E-mail: [sandra.lince@ucaldas.edu.co](mailto:sandra.lince@ucaldas.edu.co)  [orcid.org/0000-0002-8401-2214](https://orcid.org/0000-0002-8401-2214).

Google Scholar.

<sup>1</sup> Este artículo es producto del trabajo desarrollado al interior del proyecto Eco-estética, educación y resistencia: Hermenéutica y arqueología de la vida cotidiana adscrito al grupo de investigaciones Filosofía y Cultura y financiado por la V.I.P de la Universidad de Caldas. Además, se vincula con la tesis doctoral Creatividad y alegría como horizontes de una educación para la transformación que actualmente estoy realizando como estudiante del Doctorado en Educación Universidad de Caldas, bajo la dirección del Dr. Adolfo León Grisales Vargas.

**Recibido: 22 de julio de 2021. Aceptado: 22 de diciembre de 2021**



## Creativity and joy in education: experience-based activities and aesthetic experience

### Abstract

This article seeks to reflect on a possible link between creativity and joy in the educational field. The epistemological starting point is mainly in the North American pragmatism of John Dewey and the ontological hermeneutics of H.G Gadamer with scope towards the recent proposal of disruptive pedagogy of the Spaniard María Acaso that is installed in the framework of the alternative pedagogies of the 21st century. The main objective is to think of creativity as experience-based activities, joy as an aesthetic experience and these two as a correlate of education for the transformation of subjects and communities. Qualitative methods have been used for the development of this article, and quantitative methods have not been applied, while the transfer is aimed at analyzing how the defined epistemological approaches respond to the proposed problem based on which comparisons are made and fusions of theoretical horizons between the approaches and questions analyzed are proposed.

**Key Words:** Joy, creativity, education, hermeneutics, alternative pedagogies joy, pragmatism.

### Creatividad, alegría, experiencia y educación.

Encontrar una filosofía de la creatividad o una filosofía de la alegría son tareas difíciles y, aunque hay regueros de tinta que permiten pensar estos dos conceptos como asuntos de preocupación filosófica, todavía no se encuentra una tradición que dé cuenta de su acuñación en una o en varias filosofías. Por eso, el tratamiento filosófico de estos conceptos se construirá a partir de implicaciones o interpretaciones de planteamientos ya arraigados. Así, el concepto de creatividad será desdibujado como originalidad, manualidad o simulacro y será abordado como experiencia vivencial desde las posibilidades ontológicas de la hermenéutica y las condiciones de la acción del pragmatismo.

Por su parte, el concepto de alegría se tejerá desde las concepciones de Dewey, María Acaso y Gadamer en torno a la experiencia estética. De la mano de Dewey, la alegría se presenta como un despliegue de completitud de las emociones que ocurre con la experiencia estética, María Acaso, por su parte, defiende que la experiencia estética tiene de sí un gozo que conviene aprovechar en pro de la educación y cuando Gadamer habla de experiencia estética reconoce su relación con las emociones e insiste en que

esta experiencia no se agota en estar frente a un objeto, sino que en ella hay un entregarse que da lugar a una experiencia de transformación, en la cual devenimos en nosotros mismos, pero en la que también nos encontramos en comunidad. La creatividad es posibilidad de transformación y construcción y la alegría es posibilidad de individualidad, pero también de comunidad. En esta reflexión, las dos se proponen dentro del ámbito educativo para ser emprendidas como asuntos filosóficos y se piensan como correlato.

La filosofía de la educación de John Dewey ha sido pensada para formar en la democracia. La pedagogía disruptiva de María Acaso está siendo desarrollada con el propósito de contribuir con la formación de sujetos libre pensadores y críticos que, además, sean responsables de sí mismos y de sus comunidades. Gadamer no desarrolla, como tal, una pedagogía ni una filosofía de la educación, pero sí tiene una apuesta filosófica encaminada a la construcción y formación de mundo y de sí mismo. Entonces, ¿por qué el vínculo entre educación, creatividad y alegría puede venir a encontrar asidero en medio de estos planteamientos?, ¿cómo este vínculo puede permitir decir algo cuando se está hablando de implicaciones políticas de la educación?

Dewey y María Acaso coinciden en afirmar que los sistemas educativos son los que menos cambios han sufrido a lo largo de la historia y que la humanidad con modelos educativos estáticos ha enfrentado múltiples variaciones en los sistemas políticos, sociales y económicos. De otro lado, desde la filosofía política contemporánea ha empezado a gestarse una preocupación por el papel de la educación en la tensión entre la conservación de identidad y tradición de las comunidades versus la necesidad de su transformación, crecimiento y desarrollo<sup>2</sup>. Lo cual, sin importar cuál sea la posición que se tome, hace más aguda la preocupación por el estatismo de los sistemas educativos. Si se decide no hacer cambios en pro de la conservación, esto genera estancamiento y letargo social (común en muchos países), si se decide cambiarlo todo, esto genera una crisis de identidad y un desvanecimiento de lugares comunes que dejarían a la humanidad sin un lugar en el cual ser. Así entonces, la opción que queda es un diálogo entre la conservación y la transformación.

<sup>2</sup> Pablo Da Silveira (2015) expone en su trabajo "Educación y política. El gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea", con mucha precisión, la vigencia y tratamiento filosófico de esta tensión. En "Voces de la filosofía de la educación". CLACSO. <https://elibro-net.ezproxy.ucaldas.edu.co/es/lc/ucaldas/titulos/40934>

El diálogo entre la identidad y el cambio debe ser dinámico y tal dinamismo no puede obedecer a una mecánica de motor inmóvil ni puede venir de afuera, sino que deviene de la educación misma, esto es, de la educación en acción, la cual es aquella que acontece en el encuentro propio de la clase, bien sea en el aula o en cualquier otro lugar. La acción educativa (la clase) es esa esfera de lo privado donde estudiantes y docentes pueden tomar decisiones, decisiones que involucren la sugerencia de las experiencias (pragmatismo - Dewey), el desarrollo de ideas y significados a partir de otros (semiótica – María Acaso) y que permitan la transformación (hermenéutica – Gadamer) propia desde el disfrute y la completitud derivada de la experiencia del mundo, del otro y de sí mismo. Esto aclara el porqué de los autores y enfoques epistemológicos elegidos para esta reflexión y también permite anunciar las preguntas de preocupación:

- ¿Cómo, desde el tratamiento del concepto de experiencia, es posible una comunión entre una concepción de la creatividad dirigida hacia la acción y una concepción ontológica de la creatividad?
- ¿Es la experiencia estética una posibilidad, desde la hermenéutica, el pragmatismo y la semiótica, para concebir la alegría como correlato de la creatividad?
- ¿En qué contribuye a la educación, y a su tarea de formación y transformación de sujetos y de comunidades, contar con una concepción de la creatividad como experiencia vivencial que tenga como correlato la alegría como experiencia estética?

Quienes se dedican a la docencia saben que la educación no tiene como fin último la transmisión de información. De hecho, frente a las preguntas ¿Qué es la educación? o ¿Para qué educar? Difícilmente, en algún momento de la historia de la humanidad, la respuesta ha tenido que ver con la acumulación de información. Desde la antigüedad griega, con planteamientos como el *conócete a ti mismo* socrático o la *phronesis* aristotélica se puede rastrear una reflexión sobre la educación dirigida hacia la importancia de la formación como sujetos. La historia de la filosofía de la educación ha continuado dando cuenta de esto. En la modernidad, por ejemplo, cada vez que un filósofo, empirista, racionalista o idealista, ocupó sus reflexiones en torno a la educación terminó defendiendo que su sentido está en el cultivo individual en beneficio de sí mismo y de la sociedad. Tal es el caso de *Algunos pensamientos sobre la educación* de Locke, ¿Qué es la ilustración? de Kant, *Emilio* de Rousseau, o incluso, las aisladas

reflexiones en torno a la educación hechas por Hegel. Podría decirse que la historia de la filosofía de la educación es la historia de la *paideia* y de la *Bildung*.

Ubicar el sentido de la educación en el ámbito de lo individual y lo social permitió que en el siglo XX algunos filósofos de diferentes corrientes, como el pragmatista Jhon Dewey y el analítico Bertrand Russell, se refirieran a la necesidad de una educación para la democracia, para la libertad y, sobre todo, para preparar a hombres y mujeres para enfrentar experiencias futuras<sup>3</sup>. En la actualidad se encuentran discursos de pensadores como María Acaso o Estanislao Zuleta que invitan a darle un giro al ejercicio de la educación, en el que la transmisión de información y el ensalzamiento del aula y del docente como templos de la verdad se transformen en oportunidades de cada docente y cada estudiante para pensar por sí mismos, para formarse y para involucrarse con los demás.

La filosofía de la educación del pragmatista John Dewey ha conseguido instalarse con éxito en los planteamientos de la pedagogía contemporánea, precisamente porque el ser de la educación, que es la formación y la transformación, proclamado por la filosofía, no ha habitado los ambientes educativos, ya que sobre la mesa se han tenido una serie de distractores, en especial cúmulos de información, los cuales, de acuerdo con la filosofía deweyana son consecuencia de una concepción del conocimiento como algo estático y no como algo dinámico; y de una reducción de la experiencia a meros datos de los sentidos, que desconoce la acción vivencial.

Para esta reflexión es de gran importancia el concepto *experiencia vivencial* desarrollado por el filósofo pragmatista en sus planteamientos sobre la pedagogía y la estética. Dewey en *Experiencia y educación* expone los principios de *interacción de la experiencia* y *continuidad de la experiencia*, los cuales esclarecen su definición de la educación como la reconstrucción continua de la experiencia, de tal modo que

<sup>3</sup> Las coincidencias en los discursos sobre la educación de Dewey y Russell no son mayores que las coincidencias en sus experiencias de vida cotidiana, que cobraron presencia en su filosofía. Junto al pragmatista está la filósofa Alice Chipman y junto al analítico la filósofa Dora Black con quienes, cada uno en su país, fundaron las escuelas Escuela Laboratorio (Chicago, 1896) y Escuela Beacon Hill (Londres, 1927). Las dos escuelas se denominaron progresistas, se preocuparon por implementar métodos en los que se tuvieran en cuenta las preferencias y experiencias de cada estudiante en pro de su proyecto individual, y, además, las dos se preocuparon por ofrecer educación igualitaria para hombres y mujeres. Sin embargo, esto no significa una posible reconciliación entre estas dos empresas filosóficas. Pues debe advertirse que el discurso construido por Russell en *Ensayos sobre la educación* no engrana con su filosofía, sobre todo, con su visión estática de la verdad y su epistemología, empeñada en buscar un método para reducir los posibles errores del conocimiento. Mientras que los discursos que se leen de Dewey en *Educación y experiencia* o en *Educación y democracia* son consecuentes con su posición sobre un conocimiento dinámico construido a partir de los principios de interacción y continuidad de las experiencias. Pero esta diferencia entre las empresas filosóficas venida a coincidencia en los planteamientos y experimentos sobre la educación puede leerse como una evidencia de la necesidad de atender el asunto de la educación en clave de la experiencia.

las experiencias más valiosas para la educación son las que tienen influencias sobre experiencias futuras. A esta interacción y continuidad de las experiencias asocia la función del conocimiento concebido de un modo dinámico y no estático. De este modo, propone una educación basada en la experiencia, la cual exige considerar como recursos o insumos pedagógicos las situaciones locales, físicas, históricas y económicas, entre otras.

Al respecto, Dewey (2010) afirma que “Todo lo que pueda llamarse un estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria” (p. 111). A esta experiencia vital ordinaria Dewey le reconoce dos dimensiones: i) la de las experiencias pasadas ya familiares y ii) la de las experiencias nuevas o diferentes, además, advierte sobre el desafío que representa para la educación cuidar de un equilibrio entre las dos y sobre el fracaso que implica enfrentar estudiantes a experiencias o planteamientos novedosos sin propiciar una referencia a lo que ya existe en ellos. Dewey, tanto en “¿Cómo pensamos?” como en “Democracia y educación”, ofrece disertaciones en torno al concepto de pensamiento, se preocupa por explicar cómo el pensamiento opera con los datos de las experiencias e incluso llega a sostener que expresiones como “pensar por sí mismo” tienen que entenderse como pensar conforme a sus propias experiencias.

En la exposición que hace Dewey sobre el pensamiento reflexivo en el proceso educativo defiende que este hace un recorrido que empieza con la curiosidad, continúa con la sugerencia y termina con el orden. La sugerencia la presenta y la desarrolla como ideas sugeridas, con lo que insiste en que en la experiencia nada ocurre de manera aislada, y respecto al orden, éste lo desarrolla como *organización de las ideas*, que es la intelectualización y la presentación de las ideas, presentación que puede ocurrir en el arte, en la ciencia, en la narración, etc. El resultado del proceso que ocurre entre la sugerencia y la organización de ideas será siempre la conquista de algo nuevo, y no necesariamente nuevo para el mundo, sino para sí mismo. A esta conquista de lo novedoso Dewey la denomina pensamiento creador. Sobre este dice que ocurre en todos los seres humanos y en todas las edades y que no tiene que ver con la inventiva de lo que nadie había pensado o logrado, sino con la conquista de lo que antes no se sabía. Puede afirmarse, entonces, que la creatividad es entendida, por este filósofo, como la conquista intelectual que ocurre en la experiencia individual. Dewey (1998) plantea que:

Sólo las personas incultas identifican la originalidad creadora con lo extraordinario y lo fantástico; [...] El niño de tres años que descubre lo que puede hacerse con bloques o el de seis que averigua lo que puede hacerse reuniendo cinco centavos, son realmente descubridores, aunque todo el mundo lo sepa ya. Hay aquí un auténtico aumento de experiencia; no se agrega mecánicamente ningún otro punto, sino que hay un enriquecimiento con una nueva cualidad. (p.140)

De esta manera puede notarse que para Dewey la creatividad no tiene que ver con la originalidad del genio creador (crear a partir de la nada), sino con la forma como organizamos nuestras ideas de tal modo que de cada experiencia sea posible encontrar algo que antes no estaba en nosotros y que ahora se instala como nuevo insumo para futuras experiencias<sup>4</sup>.

Paredes (2017) recurre a esta concepción deweyana, según la cual es imposible crear de la nada, para fundamentar su concepción de la filosofía hacia un proyecto sobre la enseñanza de la misma. Y, por su parte, Hans Joas en “*Die Kreativität des Handelns*”<sup>5</sup>, a partir de los planteamientos de Dewey desarrolla, en el marco de una reflexión sociológica pensada para contextos y acciones concretas, un concepto de creatividad ligado a la acción humana. Las reflexiones de Dewey sobre la organización de las ideas son la posibilidad de construir a partir de su filosofía un concepto o una teoría sobre la creatividad.

En “Experiencia y educación”, Dewey no dedica un apartado o capítulo al concepto de pensamiento, pero sí desarrolla con gran detalle el proceso de organización expuesto en las disertaciones anteriores<sup>6</sup> y lo presenta como *principio de organización*, el cual lo hace coincidir con el método científico (el sometimiento de las experiencias a prueba, ya expuesto en “Democracia y educación”), método que, aunque no lo considera el mejor camino para la educación, lo avala como el único existente; además defiende que éste posibilita que los resultados derivados del examen de las experiencias resulten útiles para acciones futuras. Lo cual hace que se trate de una

<sup>4</sup> Entender la creatividad como el aumento de experiencias y de ideas es entenderla como creación de nosotros mismos, en tanto que no somos más que el cúmulo de nuestras ideas y experiencias, sin embargo, en la empresa filosófica de Dewey no vamos a encontrar una ontología de lo humano, sino hasta llegar a El arte como experiencia.

<sup>5</sup> Este trabajo fue desarrollado en 1996 por el sociólogo alemán Hans Joas. Basado en la filosofía de Dewey lee la continuidad de las experiencias como concretitud de las mismas y considera que las experiencias ponen límites a la acción creadora, de tal modo que se trata de una creatividad situada consistente en la elección o selección de posibilidades.

<sup>6</sup> Las disertaciones anteriores a las que se hace referencia, en las que Dewey se ocupó con detenimiento del concepto de pensamiento, son “Democracia y educación” y “¿Cómo pensamos?: nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo”.

propuesta de asumir el cientificismo atendiendo a una concepción de sujeto inmerso en la interacción y la reflexión venidas de sus experiencias.

Mattarollo (2020) se ha preocupado por rescatar el modelo de investigación científica desarrollado por Dewey para pensar el desarrollo de una filosofía política del conocimiento científico, preocupada por indagar sobre la posibilidad o imposibilidad de pensar un desarrollo de la ciencia al margen de la valoración de los individuos. Reconocimientos como este, su preocupación por la formación de los individuos como unidad social y su crítica a la ilustración por su vuelta sobre la naturaleza reafirman que la apuesta de Dewey es más política que científicista, lo cual devuelve la esperanza para mirarla como una filosofía de la educación que reconoce el continuo de las experiencias en las cuales el ser humano se construye.

No obstante esta aparente visión científicista de la educación y del conocimiento, la filosofía de la educación deweyana tiene todo para instalarse como una reflexión antropológica, pues a partir de sus planteamientos puede desarrollarse una ontología de lo humano que reconozca la relación del hombre con el mundo y su construcción en éste. Así, “Richard Bernstein [...] Se complace en recordarnos, además, que, si bien la expresión “ser en el mundo” no es propia de la tradición pragmatista, ella articula bellamente la comprensión pragmatista de la transacción” (Di Gregori, 2013, p. 1). *Transacción* es un concepto fundamental en la filosofía de Dewey, con él se refiere a la relación que tienen los sujetos con todo lo que es distinto de sí mismos, en esta relación ocurren tanto la interacción como la continuidad de las experiencias, y es transacción porque ninguna experiencia, en tanto significativa, puede separarse de la acción.

El interés de insistir en no ver un método científicista en Dewey viene de su propia preocupación de ser malinterpretado y de que no se tenga presente que lo que está desarrollando es “una sana filosofía de la experiencia”, de tal modo que no conviene separar *el principio de organización* que da lugar a una visión científicista de su gesta que es el “pensamiento reflexivo”, el cual solo es posible a partir de la experiencia vivencial y la construcción de sí mismo: producto del pensamiento creador. Así las cosas, se tiene una visión del pragmatismo que por su interés en la acción corre el riesgo de caer en un cientificismo, como ya se ha mostrado, pero que gracias a los intereses por pensar la relación del hombre con el mundo se abre a otras posibilidades de corte más antropológico. Con el propósito de ampliar esta visión del hombre y su formación como sujeto, se propone en esta reflexión un

diálogo entre el pragmatismo y otra corriente de la filosofía, que se preocupa por la formación del ser humano y en la que también esté desarrollada una filosofía de la experiencia: la hermenéutica.

Mientras Dewey durante el siglo XX desarrollaba en Estados Unidos su filosofía de la educación desde una filosofía de la experiencia, Gadamer, en Alemania, desarrollaba una filosofía del ser desde una filosofía de la experiencia. Estos filósofos tienen dos modos bastante similares de exponer la experiencia, pero bastante distantes al momento de definir la influencia de esta en el acontecer de la vida, pues para el norteamericano las experiencias del pasado son el insumo para reflexionar y responder a los desafíos del presente y, así, las del presente serán determinantes en las acciones del futuro; en tanto que, para el alemán las experiencias del pasado permiten la comprensión de sí mismo y del presente, pero, además, son el ser del presente. Mientras que para Dewey algunas experiencias pueden ser insignificantes, dado que no se instalan en la continuidad de las acciones, para Gadamer todas las experiencias devienen en el ser del sujeto. Así, el pensamiento reflexivo propuesto desde el pragmatismo se pondrá en diálogo con el círculo de la comprensión propuesto desde la hermenéutica.

El círculo hermenéutico fue acuñado y descrito por Heidegger en “Ser y tiempo” y continuó siendo desarrollado por Gadamer como descripción del fenómeno de la comprensión. Si se quiere comparar el pensamiento reflexivo de Dewey con el círculo hermenéutico, bien podrían entenderse los dos como el proceso en el que el ser humano se encuentra con el mundo y aumenta sus experiencias. Sin embargo, la intencionalidad de sus propuestas es distinta, ya que Dewey pretende ofrecer un método para el conocimiento y la educación con miras a la acción, mientras que Heidegger y Gadamer pretenden ofrecer una exposición de la experiencia de comprensión con miras hacia una construcción ontológica del mundo y de sí mismo. Gadamer propone la expresión “transformación en una *construcción*”<sup>7</sup>, con la intención de desarrollar una apuesta de construcción de mundo a partir de una experiencia que atiende el erigirse del propio modo de ser de lo que se funda y no a simulacros o acciones deliberadas. Cuando Gadamer acuña este concepto en “Verdad y método”, está presentando la necesidad de entender al arte como al juego desde su autenticidad y no desde su representación.

<sup>7</sup> “Transformación en una construcción” (Gebilde) que aparece en “Verdad y método” corresponde a la “transformación en una conformación” (Gebilde) que aparece en “La actualidad de lo bello”.

Graham y Kirby (2016) se han preocupado por reivindicar la importancia de la noción de juego como método para la investigación filosófica y para ello comparan el concepto de juego expuesto y desarrollado por Gadamer con el concepto de transacción de Dewey, encontrando, entre otros elementos comunes, que los dos planteamientos gozan de gran minuciosidad y claridad en la exposición y comprensión de la experiencia vivencial, la correlación y la relación de los sujetos con el contexto<sup>8</sup>. El juego y la transacción describen un modo de encontrarse con el mundo, donde lo extraño se presenta y se asume como verdadero, en tanto que aparece y se erige con su propio modo de ser. Esto abre posibilidades para que la experiencia en Dewey no sea entendida como acumulación de situaciones y empiece a ser entendida como acontecimientos o sucesos que constituyen la vida. Lo cual se acerca a la concepción gadameriana de la experiencia como transformación, de tal modo que llegar a ser lo que antes no se era, es vivir una experiencia auténtica.

Aunque muchas de las experiencias vivenciales parecen darse sobre representaciones y no sobre la realidad (son los casos del arte, la religión y el juego mismo), en Gadamer (1991) puede leerse que “la función de representación del juego no es un capricho cualquiera, sino que, al final, el movimiento del juego está determinado de esta y aquella manera. El juego es, en definitiva, autorrepresentación del movimiento del juego” (p. 32). El ser de esta autorrepresentación aparece cuando el juego se ha tomado en serio, es decir, cuando el jugador no imita a un jugador, sino que realmente juega. Esto es, se entrega en el devenir del juego mismo en el que él también es jugado. Junto a esto es importante entender que Gadamer con la expresión “transformación en una construcción” (conformación) abre el umbral a la construcción de mundo a partir de las experiencias y defiende que la experiencia en la que se involucra el yo es una experiencia que se erigen en sí misma y reclama su propio modo de ser.

Gadamer (1993) afirma que “El concepto de transformación se propone caracterizar esa forma de ser autónoma y superior de lo que llamamos una construcción” (p. 157) seguido a esto puede decirse entonces que es en la transformación donde

<sup>8</sup>Es importante destacar que los trabajos que intentan comparar a Gadamer con Dewey no son pocos. Pero este tiene dos particularidades: i) a diferencia de la mayoría de los trabajos no centra su preocupación en asuntos de la estética, sino que lo hace sobre la epistemología y la ontología, y ii) cuenta con un recurso narrativo que permite exponer los planteamientos de Gadamer recurriendo a los conceptos de Dewey, y a la inversa, por traer un ejemplo, leemos en Graham y Kirby (2016) “Play is a transactional experience, oriented toward the future but focused on the present. Play cannot be found within any structure or any method, only within the transactions between organisms and their environment” (pp. 13-14); aquí el concepto de juego es expuesto claramente, y con éxito, recurriendo al concepto de transacción.

la experiencia reclama su propio modo de ser, el cual empieza a gestarse en la construcción (conformación-Gebilde). En concordancia con lo anterior, Gadamer (1991) afirma que “Ante todo, ‘conformación’ no es nada de lo que se pueda pensar que alguien lo ha hecho deliberadamente” (p. 41). La construcción no puede ser deliberada porque su devenir está en la experiencia la cual la determina y le da finitud, pero no estatismo, pues la transformación, que es el nivel más elevado de la construcción, es donde el ser humano se hace otro: se crea y se re-crea, en tanto que lo que era antes de la experiencia ya no lo será después, y ese nuevo ser que se reafirma en la transformación vuelve a la experiencia y abre una nueva construcción, como nueva comprensión-creación de sí mismo. En este mismo sentido, Gadamer (1991) habla de la experiencia del arte como aquella en la que no se tiene un encuentro con la representación de algo, sino en la que ese algo aparece en sí mismo, generando una experiencia de “transformación en construcción”.

La autonomía, pero a la vez imposibilidad de construcción deliberada de la “transformación en construcción”, puede leerse en clave de lo que Dewey ha llamado pensamiento creador, el cual no ocurre de manera aislada, pues a esto mismo hace referencia el concepto de construcción; va a ser imposible que la transformación ocurra sin construcción y esta a su vez tiene como condición necesaria la experiencia.

A pesar de poder establecer esta relación entre nuestros filósofos, es inevitable reconocer que Gadamer está hablando desde el horizonte de la experiencia estética con pretensiones de desarrollar una ontología del ser humano, mientras que Dewey lo hace desde el horizonte de la experiencia de la educación con pretensiones políticas y epistémicas. Sin abandonar el horizonte de la educación, es necesario revisar los planteamientos de Dewey sobre la experiencia del arte y examinar si todavía siguen siendo cercanos al desarrollo de la hermenéutica en pro de la construcción de un concepto de creatividad en el que se reivindique la experiencia vivencial para la construcción del yo (y no tanto para las acciones futuras).

La obra de Dewey “El arte como experiencia” es importante al momento de estudiar sus teorías sobre la educación, pues junto al papel de la experiencia en la construcción del conocimiento encaminado a la acción, esto es en la educación, es necesario ocuparse de la experiencia estética, ya que el mismo Dewey ha advertido que las experiencias más significativas son las que dan lugar a que exista la continuidad de las experiencias, de ahí que una de las tareas del educador sea dirigir adecuadamente las experiencias presentes de sus estudiantes, de tal modo que su conocimiento no se agote, como

en el empirismo clásico, en el valor dado a las experiencias del pasado, sino en la posibilidad de que las experiencias pasadas y presentes de algún modo lleguen a modificar las cualidades de las experiencias futuras.

En este contexto, la experiencia estética es significativa y garantiza continuidad en tanto que tiene la característica de permitir una intensificación de la vida que se pone por encima del meramente vivirla y se instala para transformar experiencias futuras. Así, la experiencia estética va a ser aquella experiencia en la que se logra una unidad de las partes distintas que convergen en nuestra relación con el mundo. Reconociendo el valor que tiene para la educación las reflexiones de Dewey en torno al arte, Orozco (2015) afirma que “La experiencia que nos ofrece la obra de arte a partir de una serie de signos o símbolos, convoca la emoción en la medida que nos sorprende, que desborda nuestras expectativas o profana nuestros prejuicios” (p. 62) Lo cual permite pensar que cuando logramos unirnos en el pasado, en el presente y en lo que somos (en nuestros prejuicios), allí aparece el despliegue estético como una experiencia integradora dada desde la emoción. Dewey (2008) afirma que:

He hablado de una cualidad estética que redondea una experiencia hasta completarla y darle unidad en términos emocionales. Esta referencia puede ocasionar dificultades, pues tendemos a pensar que las emociones son cosas tan simples y compactas como las palabras con que las nombramos. Alegría, tristeza, esperanza, temor, ira, curiosidad, son tratadas como si cada una, en sí misma, fuera una especie de entidad que entra ya hecha en la escena. (...) De hecho, sin embargo, las emociones son cualidades cuando son significativas de una experiencia compleja que se mueve y cambia. (p. 48)

Aquí es muy importante la referencia directa a las emociones, pues aunque toda experiencia estética supone un compromiso de las emociones, lo particular de esta propuesta de Dewey está en que dice que la experiencia estética es una experiencia de completitud que aparece cuando una cualidad estética le da unidad a una experiencia en una emoción, y esta emoción constituye una experiencia significativa cuando entra en la dinámica de alteración o transformación de las cualidades de otras experiencias (principio de continuidad de las experiencias). Esto no se aleja de los planteamientos de Gadamer, según los cuales la experiencia estética se consolida no solo como “transformación en una construcción”, sino como reconocimiento de sí mismo. Gadamer (1993) afirma que:

Lo que realmente se experimenta en una obra de arte, aquello hacia lo que uno se polariza en ella, es más bien en qué medida es verdadera, esto es, hasta qué punto uno conoce y reconoce en ella algo, y en ese algo a sí mismo. (...) Lo que hemos llamado una construcción lo es en cuanto que se presenta a sí misma como una totalidad de sentido. (pp. 158-162)

Esta totalidad de sentido que atrapa al ser erigido desde la construcción puede pensarse con condiciones similares a las que ha presentado Dewey cuando habla de la completitud de las experiencias en las emociones; y tal cercanía se hace más fuerte cuando en Gadamer (1993) plantea que “la alegría del reconocimiento consiste precisamente en que se conoce algo más que lo ya conocido” (p. 158). Gadamer no piensa ni desarrolla esta referencia a la alegría, pero la misma se puede ampliar desde la estética de Dewey y empezar a ponerla en diálogo con lo que él mismo ha llamado pensamiento creador, pues Dewey (1998) sostiene que “El goce que los mismos niños experimentan es el goce de la construcción intelectual, de la creatividad” (p.140). Hay que recordar que, en el contexto de esta afirmación, Dewey, igual que Gadamer, está haciendo referencia a una experiencia de alegría como correlato de una experiencia de algo nuevo.

De esta manera se empieza a pensar que de la mano de estos dos filósofos es posible pensar una definición para el concepto de creatividad a partir del reconocimiento de las experiencias como el modo de ser y de construcción de lo humano. La experiencia de lo distinto es una experiencia creadora que deviene en “transformación en una construcción” y que, al parecer, alcanza su completitud en la alegría en tanto emoción.

Pensar en la alegría como correlato de la creatividad no encierra mayor novedad, incluso podría decirse que ambas hacen parte de la actualidad y la vigencia de los planteamientos de Dewey y del pragmatismo. En Barrena (2008) leemos:

Si somos más creativos, si tenemos más imaginación, disfrutaremos más y será más fácil que se solucionen los grandes problemas del mundo. El hombre es el único animal que inventa. La creatividad tiene que ver no sólo con pintar, componer o construir, sino también con aprender a vivir, con idear soluciones; tiene que ver con desafíos, con explorar el mundo que nos rodea. (p. 14)

Lo particular de esta afirmación no solo está en la relación que puede darse entre creatividad y disfrutar del mundo; también es importante destacar que se advierte que la creatividad no consiste en hacer manualidades y se presenta estrechamente vinculada con la experiencia vivencial.

Ya con Dewey se había dicho que la creatividad no tiene que ver con pensar o hacer lo que a nadie se le había ocurrido (y esto se puede desarrollar en Gadamer a partir de la advertencia de que la construcción no es deliberada). Pero además de decir que la creatividad no consiste en hacer manualidades, no es originalidad, también habría que insistir, como lo hace María Acaso, en que la creatividad no es simulacro. Y no es simulacro en el mismo sentido en el que el juego y el arte no son representación, es decir que lo que deviene con la creatividad conlleva totalidad de sentido.

María Acaso en “rEDUvolution” y “Art Thinking” reconoce una estrecha relación entre el conocimiento y la emoción, además expresa que una educación no creativa será necesariamente mala, porque sería incompleta. Estructura un proceso que denomina pedagogías invisibles, en el cual a partir de la semiótica busca identificar y transformar símbolos nocivos para la educación. Expone la necesidad de pensar a docentes y estudiantes como artistas y de involucrar el arte en los procesos educativos, sin tener que llevar a las clases objetos-cosas obras de arte, sino ejerciendo una pedagogía disruptiva en la que se aprovechen las características del arte contemporáneo. Al respecto, Acaso y Megías (2017) escriben:

Hemos de aprender a seleccionar el contenido relevante producido por otros y hacerlo nuestro a través de estrategias como la remezcla, el remix o el ensamblado. La creatividad es, y ha sido siempre, el mapa y el agenciamiento, la posibilidad de llegar a soluciones que nunca son completamente nuevas porque siempre están conectadas con otras, porque el conocimiento solo llega a través del contacto con otros conocimientos, porque la autoexpresión no existe: existe la coexpresión, el contagio, la infección. (p. 113)

Pensar en la generación de ambientes creativos en el ámbito educativo significa pensar a estudiantes y docentes como creadores, planificadores y proponentes de nuevos modos de acercarse al mundo y al conocimiento. Cuando en el aula se proponen nuevas estructuras de desarrollo y de acontecer de la clase, los estudiantes tienen una experiencia de creatividad y esta se extiende cuando la planificación

implica que los estudiantes también participen de la acción de selección de los contenidos, de la composición de las formas como se acercarán a los contenidos y de la creación de propuestas de interpretación que pueden ser visuales, literarias, científicas, etc. El acercamiento a los contenidos, la selección y la interpretación de estos es un proceso que puede ser interpretado en clave del pensamiento reflexivo de Dewey y del círculo hermenéutico, de tal manera que, a partir de ellos, puede concluirse cómo generar una transformación en la educación.

La propuesta pedagógica de María Acaso se fundamenta en la identificación de símbolos que obstaculizan la educación. Acaso (2013) presenta los principales símbolos identificados como tensiones entre pedagogía-poder; pedagogía-verdad; pedagogía-cuerpo; pedagogía-simulacro, y evaluación-aprendizaje. Para superar estas tensiones propone una gran cantidad de salidas que van desde la reflexión y el análisis de lo que ocurre en la clase hasta el planteamiento de nuevas acciones, esto se recoge en el proceso D.A.T que hace parte de su propuesta de pedagogías invisibles, las cuales tienen como insumo principal la semiótica, ya que este es el principal recurso para identificar y replantear símbolos. El proceso D.A.T inicia con la D: detección símbolos que resultan sospechosos para la educación (por lo general, estos símbolos corresponden a las cinco tensiones). El proceso continúa con la A: análisis crítico de los símbolos detectados, el cual incluye pruebas y experimentos, como redistribuir estudiantes, barajar contenidos, etc.; y, por último, el proceso termina con la T: transformación, que es la activación de acciones que permitan superar las tensiones que obstaculizan la educación; estas acciones no están encaminadas a la transformación de la metodología de las clases, sino a la transformación de la experiencia vivencial de docentes y estudiantes.

Esta propuesta de las pedagogías invisibles (proceso D.A.T.) recoge la invitación de Acaso (2013), a hacer una revolución educativa. Junto a esta también propone el *art thinking* (pensar como piensa el artista cuando está creando) que se basa en las cuatro competencias o dimensiones que caracterizan la producción de arte contemporáneo:

- a. *El pensamiento divergente en oposición a un pensamiento lógico*: se basa en dar entrada a otras estructuras de pensamiento, a otros discursos e incluso al inconsciente para después volverlo consciente (habitar con propósitos de la clase los espacios comunes que se han mantenido distanciados del ámbito educativo, pero que hace parte de la vida: cafeterías,

centros comerciales, parques, etc.) se propone una *edupunk* en la que no haya recetas ni certezas metodológicas.

- b. *La experiencia estética basada en el placer*: se trata de una pedagogía *sexí* en la que el placer trasciende de la diversión hacia la seducción. Ocurre de una manera expandida e inesperada, en la que se pasa de los contenidos descriptivos a los contenidos narrativos, de lo ajeno a lo personal, de lo contemplativo a lo vivencial y, sobre todo, de lo extraño y desconocido a la construcción de significados y poéticas.
- c. *La cooperación*: se busca romper con la oposición estudiantes-profesores y, en su lugar, se propone la comunidad o que el profesor se asuma como *coacher* (acompañante y acompañado de los estudiantes). Los monólogos son reemplazados por conversaciones y las evaluaciones por investigaciones desarrolladas creativamente y en conjunto. Además, es necesaria la interacción entre estudiantes para que exista un fluir del conocimiento.
- d. *La gestión*: involucra desde la selección y búsqueda de contenidos hasta con la construcción de los espacios para las reuniones (clases), se propone que haya una apropiación del espacio incluido su mobiliario y decoración.

Las pedagogías invisibles y el *art thinking* se presentan con la conciencia de que tomar estas decisiones al interior de las clases y de las aulas conlleva acciones políticas que resultan inevitables, como también ocurre cuando se mantiene todo del modo tradicional y estático. Acaso (2014) dice que “La educación es política, y dependiendo de cómo demos nuestras clases estamos yendo, creando, transformando el mundo hacia una dirección u otra” (p. X). Si esto se acepta como un supuesto verdadero y, junto a este, se reconoce con Da Silveira (2015) que en la filosofía política contemporánea se ha instalado como preocupación el denominado “gobierno de la educación” con el cual se reconoce que lo que ocurre en los ámbitos educativos luego tendrá consecuencias en las decisiones de las políticas públicas, entonces habría que aceptar que lo más conveniente es generar revoluciones en docentes y estudiantes, que conlleven una transformación tanto de la educación como de sí mismos.

Las propuestas pedagógicas de María Acaso se instalan en las denominadas pedagogías alternativas del siglo XXI, de las cuales Pérez et al. (2016) afirman:

A través de las Pedagogías Alternativas se produce una comunicación reveladora (...) que da pie a una auténtica relación interpersonal en el reconocimiento del ser (...). Este reconocimiento es un evento humano único que trasciende no sólo en las esferas cognitivas y afectivas, sino que se anima a la curiosidad compartida hacia la experiencia de saberes, la información y el conocimiento. En esa relación recíproca se coopera, acentuando el compromiso y la solidaridad. Como valor agregado de ello, se crean vínculos afectivos por las vivencias junto a las construcciones compartidas, a pesar de la complejidad de las relaciones sociales, las cosmovisiones y los sueños por alcanzar. (p. 238)

Si en estas palabras se presta atención al modo de hacer referencia a la formación del ser y al papel de las experiencias resulta fácil establecer una conexión con la expresión de Gadamer “transformación en construcción”, la cual acoge lo que en la cita se ha puesto como “la relación interpersonal del reconocimiento del ser”, “la motivación de la curiosidad compartida hacia la experiencia de saberes” y “la creación de vínculos afectivos por las vivencias en comunidad”. De manera que estas líneas, de Febres y las demás investigadoras, no solo sirven para describir y poner en contexto las propuestas pedagógicas de Acaso, sino que nos ponen en tono con esta expresión gadameriana que resulta fundamental para el desarrollo de lo que en esta reflexión se asume como transformación de sujeto y de comunidad. Esto es, la formación-transformación de sí mismo a partir de la experiencia vivencial y la comprensión desde el encuentro con lo otro en la completitud o plenitud de sentido, propia de la experiencia estética.

De esta manera, a partir de un diálogo entre, por un lado, los planteamientos que se pretenden interpretar de la pedagogía y la estética de Dewey con la onto-estética de Gadamer y, por el otro lado, los planteamientos de la semiótica y las propuestas pedagógicas de María Acaso, se hace posible pensar en un modo de entender la creatividad como experiencia vivencial que puede tener un correlato en la alegría como experiencia estética. Llevar esto al ámbito educativo permite entender que las acciones en el aula que conllevan transformación de los sujetos traen consigo transformación de comunidad y de mundo.

## Otros diálogos posibles

Aquí se presenta una contextualización en torno a la relación creatividad y alegría en el ámbito educativo de un modo general sin involucrar los planteamientos ya expuestos. Se hace con el único propósito de proponer otros horizontes y diálogos posibles en pro de ofrecer más y mejores fundamentos epistemológicos para esta relación. Las fuentes son tesis, artículos, informes de investigación y libros hallados en bases de datos, repositorios documentales y catálogos de bibliotecas en línea<sup>9</sup>.

La relación entre creatividad y educación constituye el abordaje de distintas investigaciones, que van desde la preocupación acerca del fomento de la creatividad en la educación inicial y la educación básica, hasta el reconocimiento del concepto mismo de creatividad por parte de docentes de todos los niveles desde preescolar hasta universitarios.

Romero Alonso (2006), a través de un denominado cuasiexperimento aplicado a un grupo de control, un grupo experimental y un grupo de docentes de colegio, mostró que la práctica de talleres de creatividad conllevó a que los profesores ampliaran su comprensión y conceptualización de esta. No obstante, al revisar la investigación se puede notar que parte de los talleres son adaptaciones del Test de Guilford, en el que para medir su creatividad se le pide a una persona que invente, en un tiempo limitado, la mayor cantidad de usos posibles para un objeto. Y lo que hizo Romero Alonso en sus talleres fue plantear tareas en las que les pedía a los participantes que pensarán muchas preguntas para un objeto. De otro lado, la conceptualización que plantea la desarrolló a partir de una socialización y construcción de narrativas en torno a las experiencias tenidas durante la ejecución de los talleres, lo cual constituye un trabajo de reflexión en torno a los ejercicios propuestos.

También ha habido una tendencia a establecer relaciones entre la creatividad y las nuevas tecnologías. Parra Rendón (2014) parte de los supuestos de que la creatividad se da en la fluidez, la flexibilidad y la elaboración y de que las TIC, por su parte, ocurren en la interactividad, los multimedios y el acceso a la información. Teniendo esto como base busca explicar su interacción en los ambientes educativos. Por otra parte, Campos (2015), a partir de una descripción de los conceptos relacionados con la enseñanza de la creatividad y el uso

<sup>9</sup> Tesis en Red, Redalyc, Google Académico, Sage Publishing, Sage Knowledge, E-books 7-24, Scopus, Jstor, Scielo, BLaA.

eficiente de las tecnologías en la educación, ofrece una caracterización de las debilidades y fortalezas de las universidades al momento de recurrir a las TIC para el fortalecimiento de la creatividad. Asunto que resulta de gran importancia hoy, en tiempos de confinamiento y teletrabajo derivados de la experiencia de una pandemia como la de la Covid-19.

En particular, hay un resultado de la búsqueda de antecedentes que resulta relevante resaltar: la relación entre arte y creatividad. En la revisión de la literatura se encuentran investigaciones que teniendo el objetivo de indagar por la creatividad se dirigen a las asignaturas y a los profesores de arte. Por ejemplo, hay investigadores que buscan efectos en la formación integral de los estudiantes a partir de prácticas pedagógicas basadas en la creatividad, como la de Cobaleda Estepa (2011), quien atendiendo a una metodología de enfoque etnográfico sistematizó testimonios ofrecidos por maestros de educación artística preocupados por una formación en valores y por el fortalecimiento de las emociones en sus estudiantes.

Así mismo, es importante tener en el horizonte que la creatividad es entendida como una competencia de los profesores del área de las artes, de ahí que muchas veces la búsqueda por el impacto que tiene la creatividad en las aulas arroje resultados a través o a partir de las asignaturas de esta área. Zilli (2017), basada en narrativas y reconstrucciones críticas presenta un estudio sobre la forma como profesionales en música introducen la creatividad en sus prácticas docentes. Y en esa misma línea de indagar por la relación entre educación artística y creatividad en el aula Neri (2014) estudia el concepto que tienen de creatividad algunos docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas y analiza cómo esta concepción se ve reflejada en la planificación, desarrollo y evaluación de sus clases.

Una investigación que vincula creatividad y emociones en la presentada por las argentinas Laura Beatriz Oros, Vanessa Manucci y María Cristina Richaud de Minzi (2011) proponen una educación enfocada en el fomento de las emociones positivas y dando cierta importancia a la creatividad logran pensarla en conexión con la alegría, parafraseando a Tambyln afirman: “Cuando se integran la creatividad y la diversión para exponer un tema relevante, se aumenta la probabilidad de que los alumnos recuperen con menor esfuerzo esa información en el futuro” (p. 495). Además, proponen promover la creatividad como uno de los objetivos de intervención en el aula, y afirman que en la reflexión final que el docente hace en el aula, este “debe centrarse en lograr que los niños comprendan los aspectos positivos y saludables de la emoción

que está promoviendo, enfatizando que es posible experimentarla de forma intencional mediante el uso de la creatividad y el esfuerzo personal” (p. 501). En esta investigación se asume y se da por sentado el vínculo entre creatividad y alegría en la educación.

Entre otras investigaciones, se puede mencionar la tesis doctoral de Sánchez Aranegui (2015) que se enmarca en el proceso de producción artística y está centrada en una explicación desde la neurociencia ha tratado de defender que las emociones anteceden cualquier proceso creativo, lo que implica estar proponiendo la creatividad como consecuencia de las emociones, con lo que se asume un vínculo entre creatividad y emociones. Para terminar con esta lista de tesis e investigaciones, Aranguren (2013) hace una recopilación importante de las investigaciones y teorías más relevantes en las que se vinculan la creatividad y las emociones, teniendo un apartado dedicado precisamente a las implicaciones de las emociones sobre los procesos cognitivos. Aunque este trabajo no aventura una tesis o propuesta, resulta relevante en tanto que hace una exposición de autores, textos y variables indispensables para pensar el vínculo entre educación creatividad y alegría.

Esta breve muestra de indagación y revisión bibliográfica permite ver que muchos investigadores se mueven en torno a cómo fomentar la creatividad en el aula, por lo que se encuentra una conexión muy estrecha entre arte y creatividad, creatividad y valores, creatividad y nuevas tecnologías, e incluso, entre creatividad y economía, como lo evidencia la promovida economía naranja del actual gobierno colombiano.

## Conclusiones

A partir del tratamiento del concepto de experiencia en Dewey y Gadamer es posible una comunión entre una concepción de la creatividad dirigida hacia la acción y una concepción de la creatividad como “transformación en la construcción”. En tanto que lo que se pone en medio para la aproximación es el concepto de creatividad, el cual no ha sido ampliamente desarrollado por ninguno de estos dos filósofos, pero abre posibilidades de diálogo y reflexión con otros pensadores y académicos aquí expuestos que fortalecen las posibilidades de desarrollo conceptual de los dos enfoques, permitiendo que en cada uno se amplíen los horizontes de comprensión de la creatividad como experiencia vivencial.

El acercamiento a las reflexiones en torno al concepto de alegría permitió plantearla como experiencia estética y por tanto como categoría filosófica que busca dar cuenta de las emociones. Esta reflexión tiene alcances hasta la psicología, sobre todo para el reconocimiento de la alegría como una emoción positiva, susceptible de ponerse en contraste con diferentes concepciones de experiencia estética, y aunque es viable presentar la alegría como un modo de experiencia estética, también debe reconocerse que junto a esta hay emociones negativas.

Por último, para que la alegría y la creatividad se vinculen asertivamente en el ámbito educativo es necesario reconocer que las dos ocurren en la experiencia y desde allí se construyen como un correlato para responder a uno de los desafíos advertidos por la filosofía de la educación política y las pedagogías alternativas actuales, encaminadas hacia la transformación y conservación tanto de sujetos como de comunidades. Además, ha quedado sobre la mesa y como recomendación la necesidad de ampliar el diálogo, ya que la relación entre creatividad y alegría en el ámbito educativo constituye una conexión común que puede ser abordada desde muchos horizontes.

## Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Ediciones Paidós.
- Acaso, M. (mayo de 2014). *Educación artística como vehículo de conocimiento*. II Seminario Internacional de Educación Artística, Santiago de Chile. <https://vimeo.com/100416764>
- Acaso, M. y Megías C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- Aranguren, M. (diciembre de 2013). Emoción y creatividad: una relación compleja. *Suma Psicológica*, 20(2), 217-230. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134229985007.pdf>
- Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y praxis latinoamericana*. (40), 11-38. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27904002.pdf>
- Campos, J. P. (2015). *Diseño de un sistema integrado de TICS orientado a fortalecer el pensamiento creativo. "Caso de estudio: Carrera de Publicidad en la Universidad Internacional SEK (Tesis de maestría)*. Maestría en tecnología para la gestión práctica docente, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito.

- Cobaleda Estepa., M. P. (2011). *Hacia una interpretación de la praxis pedagógica en el aula, como un aporte a la formación integral, por medio del arte en la básica primaria* (Tesis de maestría). Maestría en Educación, Universidad de Medellín, Colombia.
- Da Silveira, P. (2015) Educación y política. Voces de la filosofía de la educación. CLACSO. <https://elibronezproxy.ucaldas.edu.co/es/lc/ucaldas/titulos/40934>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Di Gregori, M. C. (2013) Creatividad y teoría de la acción: Hans Joas, recuperando a John Dewey. IX Jornadas de Investigación en Filosofía, 28 al 30 de agosto de 2013, La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2903/ev.2903.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2903/ev.2903.pdf)
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Ediciones Paidós.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- Graham, B. y Kirby, C. (2016). Gadamer, Dewey, and the importance of play in philosophical inquiry. *Reason Papers*, 38(1), 8-20. <https://philarchive.org/archive/KIRGDA-2>
- Mattorollo, L. (2020). *Valoración e investigación en el continuo de la experiencia: Desde el pragmatismo de John Dewey al debate sobre el ideal de ciencia libre de valores*. (Tesis doctoral). Doctorado en Filosofía Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1850/te.1850.pdf>
- Neri, H. M. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México* (Tesis doctoral). Doctorado en Creatividad aplicada, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83422605004>
- Orozco, C. (2015). *Conexión Emoción – Razón. En busca de la unidad perdida en el plano educativo*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias de la educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

- Parra Rendón., J. F. (2014). *Creatividad y tecnologías de la información y la comunicación tic en la educación media* (Tesis de maestría). Maestría en Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-24942017000200031&lang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000200031&lang=es)
- Pérez, A. A., Africano Gelves, B. B., Febres Cordero C., M. A., & Carrillo Ramírez, T. E. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66), 237-247. <https://www.redalyc.org/journal/356/35649692005/movil/>
- Romero Alonso, R. E. (2006). *Talleres de formación en creatividad para profesores un estudio sobre la formación en creatividad y su puesta en práctica en el aula* (Tesis de maestría). Maestría en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Sánchez Aranegui, M. D. (2015). *Creatividad y emoción: la intuición y las emociones positivas en el proceso creativo artístico* (Tesis doctoral). Doctorado en Bellas artes, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Zilli, L. R. (2017). *La enseñanza de la música en la educación inicial: un estudio sobre creatividad en las prácticas docentes* (Tesis de maestría). Maestría en Didácticas específicas, Universidad del Litoral, Santa Fe, Argentina.