

SEGONA PART

METODOLOGIA

FOMENTO DE LA CREATIVIDAD MEDIANTE METODOLOGÍA NO-FORMAL*

Jaume Sarramona López

LA METODOLOGÍA NO-FORMAL EN LA EDUCACIÓN

Renunciaré a entrar de nuevo en clasificaciones terminológicas, por cuanto ya lo hice al inicio de la ponencia presentada en las Primeras Jornadas (Sarramona, 1984). Baste ahora señalar que la metodología no-formal sería aquella que no se halla sometida a los condicionamientos habituales de aulas, horarios y constante presencia física de docente y discente dentro de un mismo marco espacio-temporal; por tanto, queda aquí incluido el uso de los medios de comunicación social —texto impreso, radio, televisión, ordenador, etc.— como canales de comunicación educativa.

En este trabajo se contemplarán las posibilidades que una metodología no-formal, aplicada a la educación de adultos y a la educación permanente, ofrece para fomentar la creatividad, sin entrar tampoco en el debate sobre la necesidad de fomentarla, puesto que se va a dar por supuesta su valoración como objetivo deseable —y necesario— dentro de todo proyecto educativo.

Tan solo me permitiré la insistencia en un punto: la creatividad en el educando es el resultado de la acción pedagógica sistemática e intencional, que provoca una actitud y hábito intelectual que cabe desarrollar en todos los sujetos, sin confiar que puede aparecer pródigamente a menos que se haga de ella un objetivo presente a lo largo de todo el proceso educativo. Entonces, la metodología no-formal será una variante estratégica, pero nunca un cambio de metas en lo que resulta deseable dentro de la educación de adultos y la educación permanente.

* Ponencia presentada en las *II Jornadas de Educación de Adultos*, organizadas en Zaragoza en noviembre de 1984.

CREATIVIDAD Y «MASS-MEDIA»

¿Cómo educar progresivamente a los consumidores de información (y a los agentes de comunicación) para capacitarlos a la utilización positiva y creativa de los inmensos recursos nuevos que cada día tienen a su disposición? ¿Será capaz la educación de preparar a los ciudadanos para el dominio de la comunicación, al mismo tiempo que les ayuda a preservar su personalidad propia y sus capacidades creadoras? (Dieuzeide, 1980, p. 49).

Estos son algunos de los interrogantes que Henri Dieuzeide se plantea frente a los medios de comunicación «de masa». Preguntas que resultan fundamentales cuando entre la larga lista de críticas que tienen que soportar tales medios suelen aparecer como constantes la pasividad, la estandarización y la represión de la originalidad. Y ello no obstante haberse demostrado que su poder sobre el comportamiento no es tan determinante como habitualmente se afirma, puesto que resultan mucho más eficaces como reforzadores de conductas que como agentes de cambio (Lucas, 1976, p. 172), sin hablar ya del conocido «efecto boomerang». Como algunos autores ya han apuntado, tal vez el problema provenga más del hecho de que los medios que nos ocupan vayan dedicados a muchos que de sus reales efectos masificadores.

Los actuales estudios sobre la comunicación demandan acciones multidisciplinares (Moragas, 1981) donde no solo se contemplen los efectos sociológicos, sino que se analicen las vivencias personales que tales medios provocan, de este modo será posible advertir posibilidades que —como el fomento de la creatividad— hemos pasado por alto.

Sin ánimo de hacer exhaustiva la lista, veamos algunas de las condiciones que los autores señalan como fundamentales para el desarrollo de la creatividad en la educación, al tiempo que hacemos unas primeras consideraciones sobre sus posibilidades de aplicación a los medios masivos de comunicación:

a) En primer término, adviértase que todos los autores están de acuerdo en que el fomento de la creatividad requiere de una clara *predisposición* por parte del profesor: ha de orientarse más hacia una psicología de «la conducta constructiva» que hacia una psicología de la estricta adaptación (Torrance y Myers, 1976, p. 362) y en que tiene en el ejemplo el arma principal para despertar el interés hacia nuevas soluciones en el aprendizaje; lo que equivale a decir que inicialmente no todo el profesorado posee las actitudes y habilidades

necesarias para ofrecer paradigmas válidos en este campo. Sobre este punto, se puede avanzar que los medios masivos de comunicación ofrecen, como primera posibilidad, el prodigar cuasi hasta el infinito un determinado paradigma creativo.

b) El profesor *no ha de reprimir* las respuestas originales ni enjuiciarlas de manera restrictiva, aunque se razone sobre su viabilidad (Fernández Huerta, 1968, p. 491). Tratándose de un sistema didáctico no formal, aunque el profesor no se hallara físicamente presente ante el alumno es posible cumplir este requisito, aplicándolo a los mensajes emitidos por los alumnos a través de los canales de retorno establecidos en el sistema.

c) La creatividad educativa supone incorporar la *incertidumbre* entre los objetivos a conseguir, entendiendo por tal «la toma de conciencia de dos o más opciones posibles de acción, cada una de las cuales puede, dentro del terreno de las posibilidades, pero no con absoluta seguridad, conducir a una solución adecuada» (Seiber, 1978, p. 86). Tal propósito es igualmente realizable a través de exposiciones orales *tête a tête*, cuanto mediante exposiciones escritas o audiovisuales; basta con no representar una única vía para la resolución de los problemas.

d) Fomentar la creatividad equivale a fomentar las situaciones de *contraste* y, entre estas, a destacar el papel que juega la *ironía* y el *humor* (Marín, 1980, p. 92). Al igual que en el requisito anterior, será forzoso decir que la presentación de situaciones de contraste y de ironía, que advierten multitud de contrasentidos de la vía cotidiana y de las mismas teorías científicas, encuentra en los grandes medios de comunicación los canales idóneos para hacerlas notorias, puesto que el profesor del aula se verá obligado a salir de ella si desea obtener la crítica del entorno, como paso previo al actuar creativo.

e) «Otras veces las asociaciones creativas surgen por la *proximidad espacio-temporal*» (Marín, 1980, p. 92). El choque de culturas, de realizaciones bien diversas en un mismo momento histórico o en un mismo lugar a lo largo del tiempo, aportará la convicción de que la riqueza y variedad de respuestas es posible ante una misma cuestión. Para poner un ejemplo concreto, mostrar un reportaje sobre la Plaza de las Tres Culturas de México o advertir las realizaciones pictóricas o arquitectónicas de varios contemporáneos encuadrados en estilos bien diferentes es algo que está mucho más al alcance de un texto, un film o un programa de televisión que de un maestro de aldea, sin desdeñar en absoluto los recursos de que este pueda llegar a valerse.

f) El profesor creativo recurre a la *anticipación* de respuestas y su *simulación*, como ejercicios fomentadores de la inventiva. De nuevo

resulta evidente que «los medios de comunicación de masas son más imaginativos y son capaces de establecer proyecciones» (Sandi, 1980, p. 64). Cuanto conocemos sobre ciencia-ficción es buena muestra de la posibilidad de anticipar el futuro a los ojos de un lector, telespectador u oyente radiofónico.

g) Por último, no podemos olvidar que, aplicada al terreno científico, creatividad equivale a *investigación*. Recordemos entonces que los programas radiofónicos o televisivos de tipo científico han sido tradicionalmente incorporados a la educación escolar convencional, tanto por su valor estrictamente informativo cuanto por su poder sugeridor; ¿cómo dudar, pues, de su aportación en un sistema didáctico no-formal?, ¿y qué decir del papel que ahí juegan los ordenadores?

Vistos los principios generales en que se apoya este trabajo, pasaremos seguidamente a detallar la aportación que los principales medios no-convencionales de educación pueden aportar a los objetivos creadores. Adviértase que siempre se hará referencia a las *posibilidades* y no a las realidades, del mismo modo que al situarnos en la educación convencional pensamos en cuanto el profesor puede hacer en el aula y no en lo que realmente hace.

El texto impreso

Nadie niega al texto impreso su valiosa aportación en la difusión de la cultura —sin excluir otras repercusiones, como el fomento de los nacionalismos (McLuhan, 1969, p. 219)— pero al mismo tiempo se le suele acusar de haber sido el ahogador de la espontaneidad y creatividad propias del lenguaje oral y manuscrito, puesto que el libro fue la primera máquina de enseñar y la primera mercancía producida en serie (McLuhan, 1969).

Al respecto también cabe responder que ha sido el libro quien ha difundido masivamente las ideas más originales de la humanidad, la creatividad realizada por las personalidades más insignes.

Una obra literaria original, la exposición escrita de una teoría inédita, ¿no se dirigen directamente hacia las venas creativas del lector? Y esto en cuanto al fondo del contenido, pero otro tanto cabría decir de la forma. Las ideas se pueden presentar como terminadas, como irrefutables, o bien, enmarcadas en la duda, sugerentes para la capacidad reflexiva del lector, motivadoras para la acción y respuesta personal.

Cuando los textos se utilizan en un sistema educativo no-formal,

sea o no de manera exclusiva, la adopción de la técnica sugeridora de análisis crítico y la incitación a respuestas originales de síntesis son no solo posibles, sino necesarias. Y serán especialmente necesarias en el caso de tratarse de educación de adultos, donde aparece como meta fundamental el encaminarse hacia lo nuevo (Ludojoski, 1981, p. 92), la flexibilidad de los conocimientos y habilidades por adaptarse a nuevas situaciones, en definitiva, el fomento de la creatividad como cualidad más radicalmente personal.

Si ahora recordamos que la creatividad es un tipo de aprendizaje eminentemente sintético, el primer principio didáctico que aparece como necesario será la necesidad de diversificar las fuentes informativas. Efectivamente, si se elimina la unicidad de la fuente escrita y se diversifican los textos informativos, ineludiblemente se hará necesaria la síntesis personal para armonizar y estructurar los conocimientos adquiridos. Luego solo se tratará de «ir más allá» de las estrictas fuentes, de integrar los conocimientos pasándolos por la propia visión personal y no contentarse con la repetición de lo aportado por los demás.

Con independencia de la diversidad de fuentes informativas, existen además algunas técnicas concretas para fomentar la creatividad mediante textos impresos:

- Ejemplo de la personalización en la presentación del mensaje.
- Sugerencias directas sobre la aplicabilidad de las ideas a situaciones diversas.
- Aportación de ideas contrapuestas, con incitación directa a la reflexión y síntesis personal.
- Reconocimiento de los interrogantes que cabe formularse sobre multitud de cuestiones ante las cuales no existe respuesta definitiva, etcétera.

Estrechamente ligadas con los textos informativos están las situaciones de evaluación. Las pruebas de ensayo amplio son catalogadas como adecuadas para valorar la capacidad creadora, al tiempo que son el incentivo situacional que exigirá la necesidad de dar una respuesta inédita al sujeto. Bien sabemos, por experiencia propia, que han sido exigencias situacionales las que muchas veces nos han lanzado a ser originales. Porque no podemos olvidar que la creatividad, como otras cualidades humanas, no se fomenta por simple *laissez-faire*, sino por «presión» ambiental; solamente cuando la creatividad es ya un hábito se produce de manera espontánea, pero antes de llegar a este punto es preciso un camino duro y constante.

La radio

Al decir de Sempere, la radio se basa en la capacidad hiperestésica del oído para establecer la plena comunicación con el oyente. Esta capacidad lleva a suplir con la imaginación la falta de información visual. «La consecuencia inmediata de la hiperestesia del oído y del estímulo que recibe por la acción de la radio es la de que todo radioescucha participa activamente en el *acto creativo*. Su interpretación subjetiva del mensaje transmitido es totalmente personal y posiblemente distinta en cada individuo» (Sempere, 1968, p. 102). Y añade el autor, «la intensidad y eficacia de su participación creativa dependerá de la adecuación de los estímulos que guionista, realizador y locutor pongan a su alcance» (Sempere, 1968).

La experiencia personal corrobora estas afirmaciones, por otro lado bien aprovechadas por las emisiones radiofónicas de todo tipo. El simple hecho de poder escuchar el mensaje radiofónico en la oscuridad muestra bien a las claras las posibilidades estimulativas que sobre la imaginación se pueden ejercer. Por citar una experiencia concreta, aún hoy se recuerda el famoso programa de Orson Welles sobre la «Guerra de los mundos», que tuvo en vilo a millones de norteamericanos a finales de los años treinta.

La radio como medio didáctico se beneficia del poder sugeridor de la palabra oral, que proporciona una comunicación cálida, minimizadora de la soledad que pueda envolver al receptor, aun cuando no está acompañada de la riqueza que entraña la comunicación no-verbal de un profesor presencial o del que aparece en la pantalla. Pero precisamente es esa carencia la que estimula la imaginación para complementar la exclusiva imagen sonora.

Solamente con recursos sonoros se puede realizar gran cantidad de programas sugeridores para la creatividad. Es prácticamente un axioma la catalogación de la radio como elemento motivador, además de informador estricto, en los sistemas de educación no-formal. Baste recordar la cantidad de emisoras exclusivamente culturales o educativas que existen en el mundo, las cuales han jugado un papel decisivo en la lucha contra el analfabetismo (Maddison, 1971) y a favor de la cultura en general.

Un somero análisis de las posibilidades de la radio ante el desafío de fomentar la creatividad sugiere normas como las siguientes:

— De manera específica, la radio resulta especialmente valiosa para fomentar la creatividad verbal, concretada en la fluidez expresiva y en

la invención de nuevos vocablos. Es aquí donde la presentación de modelos verbales se convierte en paradigma sugeridor.

— Mediante la radio se puede mostrar la ejecución y aplicabilidad de técnicas para desarrollar el pensamiento creador, en las cuales la palabra juega un papel importante, tales como el *brainstorming*, «listas de atributos», «análisis morfológicos», etc.

— Los programas dramáticos son casos concretos de estimulación y materialización de creaciones originales.

En síntesis, el papel estrictamente informativo que la radio puede asumir en un sistema didáctico no-formal se puede completar con funciones motivadoras y sugeridoras, que dimanán directamente de sus características propias como medio de comunicación. Para ello, sin embargo, será preciso construir las emisiones de manera que el oyente esté en actividad; la simple recepción pasiva difícilmente elevará hasta los niveles de aprendizaje creativo a los que aquí hacemos referencia (Murga, 1983).

Insistimos que tratándose de educación de adultos la radio resulta un medio económico, descentralizado y especialmente indicado para todo tipo de programas culturales, desde la alfabetización hasta la profundización en campos profesionales específicos, como lo demuestran las múltiples experiencias realizadas en todo el mundo.

La televisión

La televisión es el medio audiovisual por excelencia. Encarna todas las virtudes al tiempo que recibe todas las críticas dirigidas a los *mass-media*; se puede afirmar que «con ella llegó la polémica». Se le reconoce su capacidad de impacto en todos los niveles sociales y en todo tipo de personas, y se la envidia por la ingente cantidad de poder que ha llegado a acumular; todo grupo político o ideológico desea su control. En el platillo negativo de la balanza se suele colocar la invasión de la intimidad familiar, sustituyendo el diálogo interpersonal por la contemplación individual, y especialmente la mediocridad de la información que ofrece, carente de análisis y documentación profundo (Halloran, 1974). No será exagerado afirmar que para los educadores la televisión constituye el «gran rival» con el que debemos competir, al tiempo que hemos de reconocer el impacto que consigue, desde la edad misma de preescolar.

Los puntos críticos del debate suelen centrarse en dos: la televisión se considera un medio pasivo y de comunicación unidireccional. Si sobre el segundo no cabe discusión hasta el presente, el futuro prevé

su eliminación. Pero ahora vamos a centrarnos sobre la primera objeción: ¿Realmente es pasiva la actitud del televidente?, ¿se puede afirmar que el espectador que contempla ante la pequeña pantalla un debate político —especialmente si se transmite en directo—, el andar de un astronauta sobre el paisaje lunar o el acontecer de una confrontación deportiva se halla en actitud meramente pasiva?, ¿más pasiva que si estuviera en el palco de invitados de las Cortes o en el puntal asiento de un inmenso estadio? Sempere (1968, p. 149) afirma que la televisión «produce en la audiencia una serie de experimentaciones sentimentales: curiosidad, excitación, elaboración mental de una realidad propia estimulada por la imagen que se contempla, esperanza de un desenlace orientado hacia un determinado sentido y, en general, una serie de sensaciones que aumenta su grado de participación conforme crece la espontaneidad de la imagen ofrecida».

La situación es un tanto diferente ante las proyecciones fílmicas. Pero aún entonces, si se compara con la actitud que el espectador adopta en la oscuridad de las salas cinematográficas, se observa que ante la televisión «la actitud tiende a ser más de inspección, de observación, de escrutinio frío» (Sempere, 1968, p. 152), lo cual no puede ser considerado en absoluto como actitud de pasividad. La tendencia al análisis reflexivo viene provocada en gran medida por el medio ambiente en que la imagen televisiva es contemplada (ambiente que generalmente domina el sujeto) y por el tamaño reducido de las imágenes. Así se puede interpretar el calificativo de «frío» que McLuhan otorgó al medio televisivo, pero que no cabe confundirlo con la pasividad. La «frialidad» de la televisión obliga al espectador a completar las deficiencias del mensaje proveniente de un conjunto de líneas y puntos, en búsqueda de la interpretación gestáltica y de la ampliación del contexto (McLuhan, 1969, p. 376). Pero aún hay más, la contemplación de la imagen y palabra que ofrece la televisión no está desprovista de proyección pasional, dominadora incluso de la simple racionalidad (Zanotti, 1981, pp. 83-85).

Cuestión diferente, como se ha indicado, es la valoración de la unidireccionalidad comunicativa de la televisión, que la posee en mayor medida que la radio. Tratándose de la utilización didáctica sistemática, la televisión plantea la necesidad de buscar el *feed-back* mediante la aportación de otros medios, tales como el teléfono, el correo o la intervención de una tercera persona próxima al sujeto receptor. Todos los sistemas didácticos no-formales que utilizan *multi-media* son conscientes de esta limitación, de ahí que la televisión siempre aparezca combinada con otros medios didácticos de doble canal comunicativo (Grattan y Robinson, 1975).

Regresando al punto central de nuestros propósitos, y tras advertir el comportamiento general que el espectador adopta ante la televisión, resulta difícil defender su total ineficacia para fomentar la creatividad. Ciertamente, el hecho de abarcar a la vez el sentido de la vista y el oído la hacen menos sugeridora que la radio y, como consecuencia, despierta en menor grado el poder imaginativo. Sin embargo, si contemplamos el fomento del pensamiento creador como consustancial con la capacidad de crítica y reflexión personal, sin duda que la televisión puede colaborar en esta tarea.

Abraham A. Moles presenta, en unas tablas comparativas entre la radio, la televisión, el libro y el periódico, la diferente incidencia que tienen estos medios respecto una serie de factores comunicativos. Para nuestro interés resulta significativo resaltar que ante los factores «establecer probabilidades de asociaciones» y «suscitar connotaciones», la televisión es el medio más eficaz. Estas cualidades ya bastarían por sí solas para justificar su papel en el fomento del pensamiento creador, aunque en otros factores como «memorización», «implicación» e «incitación a la acción» ofrezca cotas mínimas (Moles, 1976).

De manera más concreta, se puede afirmar que la televisión puede fomentar el pensamiento creador mediante programas como:

— Presentación de realizaciones fruto de la invención e investigación científica.

— Realización de programas dramáticos.

— Presentación de biografías de personajes que aportaron su poder creador a la historia de la humanidad.

— Presentación de situaciones problemáticas que requieren nuevas respuestas.

— Organización de debates donde se presenten posiciones diversas y distintas respuestas ante un mismo problema.

— Demostración de cómo comunidades distintas —o un mismo pueblo— han resuelto sus problemas a lo largo de la historia.

— Añádase que la presentación de la realidad misma —lo que por otro lado es específico del medio televisivo— ya puede resultar bastante sugeridora.

Para concluir este apartado, y sin ánimo de agotar el tema, hay que tener bien presente que si del medio televisivo en su concepción originaria pasamos a los usos, que ya hay y aún más cabe esperar para el futuro, nos ofrece el aparato receptor, nos encontraremos ante el «vídeo-texto» o la visualización de programas transmitidos por

ordenador. De este modo se combinan en mayor medida las posibilidades de diferentes medios.

Hasta hace poco tiempo cuando se hablaba de la televisión aplicada a la educación siempre se planteaba la dicotomía entre el circuito cerrado, de capacidad reducida de explotación, y las cadenas abiertas, de elevado coste y supeditadas a los intereses comerciales o políticos de los grandes grupos. Actualmente, gracias al progresivo abaratamiento de las instalaciones, no es exagerado afirmar que una emisora de televisión está al alcance de los municipios al igual que las emisoras de radio —así lo demuestran las iniciativas surgidas en nuestro país—, con lo cual el medio resulta ya más accesible para emplearlo con estricta finalidad educativa.

Por otra parte, mientras no se concrete tal posibilidad, siempre queda el recurso de planificar la explotación de las cadenas abiertas, mediante la grabación previa y la constitución de una videoteca de programas apropiados a los propósitos de la educación de adultos.

El ordenador

Aún hoy resulta novedoso en España hablar de la utilización del ordenador en la educación, por cuanto su introducción se está produciendo muy lentamente, mientras en países próximos a nosotros —tal es el caso de Francia— el ordenador ha penetrado en las aulas desde hace un decenio. Para 1985 se calcula que nuestros vecinos del norte contarán con ocho microprocesadores en cada uno de los 1200 liceos existentes en el país.

Resulta evidente que la enseñanza por ordenador entra en el ámbito de la metodología no-formal en su sentido más pleno. Si metodología supone el rompimiento de la presencia de un profesor ante un colectivo de alumnos, tratándose de la enseñanza por ordenador tal rompimiento resulta evidente: el alumno se comunica con una máquina, de la cual recibe información y con la cual interactúa de forma individualizada.

No considero necesario entrar ahora a debatir si una máquina puede o no sustituir al profesor del aula. No tiene sentido plantearnos la cuestión en la medida que limito las reflexiones de este trabajo exclusivamente a la metodología no-formal. Pero, dicho sea de refilón, no ha de asustarnos que las máquinas lleguen a sustituir a los profesores en las tareas estrictamente informativas; incluso cabría añadir la célebre frase: «aquel profesor que puede ser sustituido por una máquina merece ser sustituido». Cuestión bien diferente será poner la tilde en las tareas dinamizadoras y orientadoras ineludibles

en la educación de sujetos adultos, y para las cuales la relación interpersonal resulta necesaria.

Volviendo a la temática que nos ocupa, dígame que la aportación que puede hacer el ordenador dimana directamente de sus aplicaciones más importantes para la enseñanza: la resolución de problemas.

El ordenador constituye un nuevo modelo de laboratorio, en el que los estudiantes son requeridos a aplicar su pensamiento lógico a sus problemas (...) Un estudiante de matemáticas puede escribir un programa para simular una operación de la teoría de probabilidades. Otro estudiante de un curso comercial puede desarrollar un programa para calcular los impuestos... Un estudiante de química puede utilizar el ordenador para equilibrar ecuaciones, resolviendo problemas de valencia química. Otro estudiante de física puede llevar a cabo un experimento... (Johnson 1978, p. 150).

Es bien sabido que para Gagné (1970, p. 152), «un descubrimiento científico o una obra de arte son seguramente el resultado de la actividad de resolución de problemas», puesto que insiste en que los actos creadores «se basan en una tremenda cantidad de conocimientos adquiridos previamente». El acto creativo aparece, pues, como una «intuición repentina» que transforma la situación problemática en situación resuelta (Gagné, 1970, p. 153).

Estrechamente ligada con la resolución de problemas está la aportación del ordenador en la creación de simulaciones, que, como se vio en un principio, constituye una de las técnicas válidas para despertar el pensamiento creativo. Ningún otro medio puede competir con el ordenador en este terreno, puesto que incluso permite la valoración misma de las soluciones propuestas.

Por último, no podemos olvidar la estimulación imaginativa que provoca la pantalla incorporada a una terminal, cuando el sujeto domina el lenguaje mediante el cual puede construir figuras que emergen ante sus ojos, las cuales, si bien podrían trazarse simplemente sobre un papel, aquí surgen de la reconversión imaginativa de un código lingüístico o numérico. No extrañará entonces que el ordenador sea empleado en el diseño industrial y en la arquitectura, además de la utilización en los campos más habitualmente conocidos.

Cuando los ordenadores penetran aceleradamente en las escuelas, en los hogares y en casi todos los aspectos de la vida social moderna, resultaría totalmente ilógico que faltaran en los programas de educación de adultos y de formación permanente. Si a la escuela de niños y adolescentes se pide hoy que debe «lograr una mejor formación intelectual posible para asumir una cabal responsabilidad frente al uso

de los *mass-media*» (Zanotti, 1981, p. 103), con mayor motivo debe estar presente este objetivo tratándose de sujetos adultos, con plena inserción y responsabilidad social. Esto no significa que deban olvidarse los objetivos compensatorios, apremiantes en muchos casos, sino que junto a esta compensación debe aparecer la visión de futuro, en la cual la reflexión crítica, la creatividad, en suma, es el único camino que queda a la persona para defenderse de la presión acuciante, alienadora, a que se verá sometida a causa de los medios masivos de comunicación y su presión publicitaria. El camino, pues, parece claro: los medios de comunicación han de penetrar en los programas de educación de adultos y allí ser usados en beneficio de metas optimizadoras, entre las cuales la creatividad no puede faltar.

BIBLIOGRAFÍA

- DIEUZEIDE, H., «Comunicación y educación», *Perspectivas* 1, vol. X, París 1980, pp. 47-51.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J., «¿Cómo desarrollar la originalidad y la inventiva del alumno durante la escolaridad?», *Tiempo y educación*, Compi, Madrid 1968.
- GAGNÉ, R.M., *Las condiciones del aprendizaje*, Aguilar, Madrid 1970.
- GRATTAN, D. y ROBINSON, J., «Educational Broadcast: The Search for Priorities», *X International Conference of ICCE: The System of Distance Education*, vol. I, Brighton 1975, pp. 92-100.
- HALLORAN, J.D., *Los efectos de la televisión*, Editora Nacional, Madrid 1974.
- JOHNSON, M.C., *Utilización didáctica del ordenador electrónico*, Anaya, Madrid 1978.
- LUCAS, A., *Hacia una teoría de la comunicación de masas*, MEC, Madrid 1976.
- LUDOJOSKI, R.L., *Andragogía: educación del adulto*, Guadalupe, Buenos Aires 1981.
- MADDISON, J., *Le rôle de la radio et de la télévision dans l'alphabetisation*, Unesco, París 1971.
- MARÍN, R., *La creatividad*, Ceac, Barcelona 1980.
- MCLUHAN, M., *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, Diana, México 1969.
- MOLES, A.A., «Televisión y prospectiva cultural», *Edutec* 11, Madrid junio-agosto 1976, pp. 3-13.
- MORAGAS, M. de, *Teorías de la comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona 1981.

- MURGA, M. Angeles, *La radio educativa en la UNED: utilidad y eficacia*, UNED, Madrid 1983.
- SANDI, A.M., «Información de masas y educación», *Perspectivas I*, vol. X, París 1980.
- SARRAMONA, J., «Educación de adultos por metodología no-formal», *Modelos formales y no formales. I Jornadas de Educación de Adultos*, Universidad Popular, Zaragoza 1984, pp. 33-41.
- SEIBER, J.E., «Lecciones de incertidumbre», en GUILFORT, P. et al., *Creatividad y educación*, Paidós, Buenos Aires 1978.
- SEMPERE, P.J., *La comunicación audiovisual*, Instituto Nacional de Publicidad, Madrid 1968.
- TORRANCE, E.P. y MYERS, R.E., *La enseñanza creativa*, Santillana, Madrid 1976.
- ZANOTTI, Luis J., *Etapas históricas de la política educativa*, Editorial Universitaria, Buenos Aires 1981.

RESUMEN

Considerando como metodología «no-formal» aquella que no se halla sometida a los condicionamientos espacio-temporales de las instituciones escolares, aparece como una valiosa ayuda para posibilitar y ampliar la educación permanente de adultos.

Con todo, a los sistemas de comunicación no-formal que emplean medios de comunicación a distancia suele acusárseles de impedir la creatividad, pero muchas veces se trata más de la incapacidad de los docentes y programas por explotar las posibilidades reales que ofrecen que de una incapacidad intrínseca a los propios medios.

Si se dan las condiciones adecuadas: actitud por parte del docente, explotación de las posibilidades comunicativas, adaptación a los objetivos que le son propios, etc., el texto impreso, radio, televisión y ordenadores pueden comunicar cuestiones innovadoras.

Conviene, sin embargo, considerar a la creatividad dentro del marco de la resolución de problemas, rompiendo la creencia habitual de capacidad mítica que solo poseen algunos privilegiados.

ABSTRACT

If we consider as «non-formal» methodology that which is not submitted to time-space limitations of educational institutions, it is a valuable aid in providing and extending continuing education for adults.

Non-formal communication systems which use distance communication means are, though, frequently accused of obstructing creativity, but often we find that it is the inability of teachers and programs to exploit the true possibilities of these means rather than these not being appropriate.

Under adequate conditions: the teachers attitude, taking advantage of communication possibilities, adapting to its aims, etc., written texts, radio, TV and computers may communicate truly new aspects.

It is convenient, though, to consider creativity as the ability to solve problems and not a capacity which only a few possess, as is frequently believed.