

CREACIÓN Y EDUCACIÓN: LA CREACIÓN COMO OPERADOR EN EDUCACIÓN

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez¹

-
- 1 Licenciado en Ciencias de la Educación, Artes Plásticas y Magíster en Educación UPTC. Docente Ocasional de Tiempo Completo, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Adscrito al Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE), en la Línea de Investigación: Arte, Estética y Educación Artística.
Contacto: pedro.sosa@uptc.edu.co

*“la utilidad de lo inútil es la utilidad de la vida,
de la creación, del amor, del deseo”,
porque “lo inútil produce lo que nos resulta más útil;
es lo que se crea sin atajos, sin ganar tiempo,
al margen del espejismo forjado por la sociedad”.*

Benasayag y Schmit, citado por Ordine (2013, p. 11).

*Y es precisamente tarea de la filosofía el revelar a los hombres la
utilidad de lo inútil o, si se quiere, enseñarles a diferenciar entre
dos sentidos diferentes de la palabra utilidad.*

Hadot (2006, p. 300)

Introducción

En los últimos años han venido a mí varias reflexiones que son recurrentes e intentan comprender intuitivamente algunos comportamientos o hábitos, —en muchos casos reprochables— que tenemos como seres humanos. Esos hábitos o comportamientos, los he asociado desde el más profundo desconocimiento con nuestro proceso de hominización, que transcurre desde el *Australopithecus* hasta el *Homo sapiens*. Esas ideas vagas me han hecho pensar que estas formas “primarias” de hombre tuvieron que establecer reglas, métodos y estrategias para alimentarse, reproducirse y cazar. Es claro que aquel proceso transitó por múltiples y complejas etapas evolutivas que dejaron en nosotros hábitos y fuertes marcas que pueden mostrarnos el origen de muchas de nuestras formas de ser.

Algunas de estas vagas reflexiones me han hecho pensar, entre otras cosas, sobre la necesidad del hombre en agruparse en manadas, el lugar que ha ocupado la mujer en la sociedad, la violencia masculina asociada a la idea de macho alfa y, hoy más que nunca, la noción de inmunidad de rebaño. Aunque esas relaciones no logran explicar o justificar muchas formas de dominación u opresión —todavía existentes—, pueden dar luces para comprender su procedencia en el marco de un pasado rudimentario en donde la supervivencia marcó el destino, el comportamiento, así como la cultura construida por el hombre.

Es evidente que esos intentos rudimentarios de explicación del comportamiento de los hombres no son exclusivamente propios, ni surgen de mis rebuscados pensamientos. Este intento por comprender lo que somos como especie tiene antecedentes en autores muy controvertidos como Charles Darwin y Paul Maclean, quienes aportaron de forma muy significativa a la consolidación de los principios de la filogénesis. El naturalista inglés Charles Darwin (1871) en el libro: *The descent of Man, and selection in relation to sex* (La descendencia del hombre y la selección en relación con el sexo), plantea ideas tan controversiales —hoy día— como la dependencia del género de las hembras a los machos en la evolución humana, que es un asunto en debate y está siendo replanteado.

Por otro lado, y posiblemente derivado del pensamiento de Darwin, en el siglo XX el médico, fisiólogo y neurocientífico estadounidense Paul Maclean, en el libro *“The Triune Brain in Evolution. Role in Paleocene”* (1990) (El cerebro triúnico en evolución. Papel en el Paleoceno), planteó una taxonomía del cerebro en tres partes denominadas “triúnico” o “Triuno”; este, estaría compuesto por el cerebro reptiliano, sistema límbico y neocorteza. Según la hipótesis del autor estos tres cerebros tendrían funciones distintas y su desarrollo estaría asociado a la experiencia y la evolución del hombre como especie. Particularmente el autor establece una asociación entre el desarrollo de las emociones a la supervivencia del hombre y propone que estas se encuentran sujetas a las dos primeras capas del cerebro, es decir, al cerebro ‘reptiliano’ y ‘límbico’. En ese mismo sentido la capa más superficial, la ‘neocorteza’, estaría sujeta a la experiencia presente del aprendizaje del hombre. De esta teoría se puede decir que el hombre conserva una ‘memoria’ evolutiva en el cerebro ‘reptiliano’, en donde se pueden encontrar vestigios primarios de la creatividad, la fantasía y la imaginación.

Pero, ¿para qué hablar de esos temas asociados a la educación? Si bien la condición de ‘escuelante’ o ‘escolar’ ha permanecido en nosotros como una huella importante y determinante de nuestro futuro durante muchas generaciones, la escuela no es el lugar natural del aprendizaje o la enseñanza, así como la democracia no es el

modelo nato de gobierno entre los hombres. En ese sentido es que la búsqueda de la ‘creación’ como punto de partida ubicada en un hombre ‘primario’ o ‘primitivo’ nos induce a discutir sobre algunas habilidades o destrezas connaturales al hombre, que en muchos sentidos fueron transformadas por la escuela. Esto no quiere decir que se procura una búsqueda de la génesis de la ‘creación’, sino, por el contrario, reconocer que las condiciones de posibilidad de la escuela contaron con algunas de esas ‘dotes’ primitivas innatas (creatividad, fantasía, imaginación, contemplación entre otras) que fueron aprovechadas por el dispositivo moderno y hoy vale la pena pensar.

Siguiendo este orden de ideas, el presente capítulo tendrá cuatro apartados: en el primero, se presentará un análisis fundado en esas ‘dotes’ particulares y características del hombre que permitieron su evolución, y se expondrá la manera cómo el hombre primitivo tuvo como arma fundamental para superar los períodos de la evolución las ‘habilidades’ o ‘destrezas’ que en algún sentido hoy pueden ser consideradas inútiles. En un segundo apartado, se describirá cómo la escuela moderna logró usar estos principios connaturales en el hombre como posibilidad para el disciplinamiento. En la tercera parte, se mostrará que volviendo a los elementos griegos que le dan origen a la Escuela, se puede construir una apuesta por la creación desde la experiencia. Por último, se plantearán unos

insumos que permitan pensar una escuela para la creación dando un nuevo sentido a lo 'inútil'.

De esta forma, y teniendo en cuenta los argumentos que la filogénesis ha formulado, quiero introducir la relación entre lo inútil, la educación y la experiencia, reconociendo la capacidad de fantasear, imaginar y crear en el hombre primitivo; como posibilidad para pensar a la experiencia de la creación en clave de operador en educación.

El creador

La prestigiosa revista *Molecular Psychiatry* publicó, en abril del 2021, los avances de una investigación desarrollada por un equipo de científicos de varios países, entre ellos: España, Estados Unidos y Finlandia. La investigación que vienen desarrollando tiene por título: *Evolution of genetic networks for human creativity* (Evolución de las redes genéticas para la creatividad humana). Los avances de esta investigación, a partir de evidencia arqueológica, plantean que la creatividad, autoconciencia y cooperatividad, asociados al aprendizaje y la memoria, fueron determinantes en la evolución del hombre. Los investigadores asocian 267 genes a la creatividad y aseguran que estos son los genes que separan al *Homo sapiens* del Neandertal; también mencionan que estos genes no fueron identificados en los ya desaparecidos homínidos predecesores al *Homo sapiens*.

Los genes mencionados son separados por los científicos en 3 redes que tienen distintos tiempos de aparición; la primera, hace 40 millones de años en monos, estos genes son asociados a los aspectos emocionales y la necesidad de vivir en grupos, así como al aprendizaje de hábitos y resolución de conflictos; la segunda red tiene aproximadamente 2 millones de años y se cree que está asociada a la cooperación para el beneficio mutuo y la autodirección; y, por último, la tercera red, que surge hace unos 100.000 años y está asociada a la capacidad y conciencia creativa. Los autores de la investigación afirman que:

Los sapiens conductualmente modernos, demuestran una creatividad notable en comparación con otros homínidos: es decir, muestran signos de innovación, flexibilidad, profundidad de planificación y habilidades cognitivas relacionadas con el simbolismo y la autoconciencia que permiten la generación espontánea de arte narrativo y lenguaje [...] Los comportamientos complejos observados antes y después de 100.000 años se pueden distinguir mejor por la diferencia entre el pensamiento convergente y divergente, porque la mejor documentación de la imaginación creativa moderna es el arte figurativo narrativo que requiere tanto simbolismo como autoconciencia [traducción propia] (Zwir et al., 2021).

Esta importante investigación no sólo permite pensar sobre nuestros antepasados neandertales y su desaparición como un factor más, que junto con otros, permitieron la consolidación del *Homo sapiens*, también formula nuevas

preguntas asociadas a la creatividad y la educación, y son el germen para cuestionar a un nivel primario: ¿qué somos como especie?, ¿qué hizo que estas últimas formas de hombre se mantuvieran en la cadena evolutiva?, ¿será precisamente esa capacidad creativa la que hizo que el *Homo sapiens* lograra superar las dificultades causadas por los depredadores y el medio?, ¿es esa facultad simbólica y de abstracción la que le dio ventajas sobre otros animales?, ¿será la capacidad de aprender la misma que nos limita al medio en el que nacemos?, ¿es la capacidad simbólica y de abstracción la posibilidad de escapar del “desierto de lo real”? Todas estas preguntas nos ayudan a reconocer una condición primaria del hombre en el que la educabilidad y la entrada en el espacio doméstico (*domus*) fue en esencia una práctica cultural primigenia. Según esta investigación, las habilidades que se le asignan al *Homo sapiens* le permitieron dominar sobre otras especies, incluyendo al mismo hombre, aunque también se puede ver en esas cualidades el germen o las coordenadas que permitieron el surgimiento de lo que hoy llamamos cultura.

A menudo se reconoce en los seres humanos la existencia de una inteligencia superior a otras especies, no solo asociadas a su lenguaje o la fabricación de herramientas, también a que los seres humanos buscamos permanentemente modificar el medio en donde nos encontramos, logrando que éste corresponda a nuestras pretensiones. Hoy en día este comportamiento puede ser reconocido como

nuestra gran habilidad como especie, y al mismo tiempo nuestra gran condena. Es precisamente esa capacidad de recrear y crear su propio mundo la que hizo que el *Australopithecus* llegara a ser *Homo sapiens*, esa habilidad permitió la explicación del mundo de forma simbólica, la elaboración de nuevas “realidades”, la construcción de dioses e ídolos, las múltiples explicaciones de la “realidad”, el establecimiento de métodos para la creación de las viviendas, la aproximación a apropiaciones abstractas del mundo y un sin fin de cosas más que se convirtieron en la domesticación del hombre por el hombre.

Hasta aquí parece que no estamos conociendo temas radicalmente nuevos; sin embargo, en el desarrollo de otras ideas se han dejado de lado los asuntos fundamentales por los que el estudio anteriormente citado fue llamado a defender el argumento que aquí se presenta; este es que la creatividad, la autoconciencia, el aprendizaje y la memoria tienen un lugar privilegiado en la consolidación del *Homo sapiens*. ¿Por qué son importantes estos elementos en la relación educación-creación?

La expulsión de lo sensible

Con la emergencia de la escuela en el siglo XVII parece que la educabilidad del hombre a través de la disciplina se convirtió en una práctica fundamental para la consolidación

de una idea de educación que estableció como fin la razón. De esta forma, la escuela logró hacer de dos de estas cualidades humanas parte de los elementos fundamentales de la escolarización, estos son: el aprendizaje y la memoria. Se puede reconocer que la afirmación de esos principios asociados a la maleabilidad del ser humano es recurrente en los dispositivos de disciplinamiento y permiten que el ejercicio del poder disciplinar tenga sentido, porque, antes que la dominación sistemática y permanente, permite su reproducción.

Así, se debe reconocer que la indagación por nuestro pasado primitivo nos ayuda a comprender que la escuela no es de ninguna manera un dispositivo natural, pero que, además, algunas de esas cualidades connaturales al ser humano fueron tenidas en cuenta para la consolidación de esta institución. Philippe Merieu, en el libro *Frankenstein Educador* (2007), habla precisamente de esa condición ontológica y biológica del ser humano y la relación con esos principios, así:

Hay cosas evidentes que, curiosamente, se olvidan pronto. Para empezar, que el hombre no está presente en su propio origen [...] El pequeño humano llega al mundo generosamente provisto de potencialidades mentales, pero esas potencialidades están muy poco estabilizadas. El hombre se caracteriza, nos explican los antropólogos, por su fabulosa capacidad de aprendizaje. Pero el reverso de la medalla es que el niño tendrá que aprender todo lo necesario para vivir con sus semejantes. Al nacer, no sabe

nada, o sabe muy poco; ha de familiarizarse con multitud de signos, acceder a una lengua llamada “materna”, inscribirse en una colectividad determinada, aprender a identificar y respetar los ritos, las costumbres y los valores que en su entorno primero le impone y después le propone. En eso se diferencian el hombre del animal: nadie ha visto jamás una abeja demócrata (Merieu, 2007, pp. 22-23).

En esa concepción moderna, el aprendizaje y la memoria como habilidades humanas, se transforman en estrategias metodológicas del dispositivo escolar; en ese sentido, ya no corresponden a una pulsión asociada al interés o la supervivencia de la especie, sino que, por el contrario, se convierten en una actividad propedéutica, organizada, delimitada, fría, llena de obligaciones y dependiente heterónomamente.

La escuela moderna arrebató la fascinación de aprender a los más pequeños, tanto así que en ella los momentos más felices están asociados precisamente a la pausa en la enseñanza, el descanso, cuando el profesor no asiste o las condiciones no permiten que se dé la lección. En la escuela se le dio un valor importante a la transmisión de conocimientos, basados en la idea de que los seres humanos cuando se les enseña, consecuente e inevitablemente, aprenden. Logramos olvidar nuestra relación inmanente con el aprendizaje, que es una acción íntima, fascinante y supremamente apasionante, —en el sentido más primario— el aprendizaje es algo que sucede con los otros,

gracias a los otros, el aprendizaje es algo que simplemente nos ocurre como especie.

En el mismo sentido, la escuela moderna logró acoger conceptos como aprender y memorizar, sin distinción; hizo que el aprendiz repitiera lo aprendido sin encontrarle sentido a lo repetido y que la capacidad de memorizar se convirtiera en sinónimo de inteligencia. Un ejemplo claro con relación a esto lo explica Jacques Rancière:

Lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna. Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte, y vuelven a empezar por método [...] Ahora bien, este niño que ha aprendido a hablar a través de su propia inteligencia y aprendiendo de aquellos maestros que no le explicaban la lengua, empieza ya su instrucción propiamente dicha. A partir de ahora, todo sucederá como si ya no pudiese aprender más con ayuda de la misma inteligencia que le ha servido hasta entonces, como si la relación autónoma del aprendizaje con la verificación le fuese a partir de ahora ajena. Entre el uno y la otra, se ha establecido ahora una opacidad. Se trata de comprender y sólo esta palabra lanza un velo sobre cualquier cosa: comprender es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro (2018, pp. 25-26).

Así, la escuela moderna consolidó una relación de dependencia y subordinación del niño con el maestro, asignándole a este último la tarea infinita y privilegiada de

velar el conocimiento a través de su entendimiento. Una imagen muy importante que logra representar esta relación está incluida en la primera y en la última página del texto *Orbis Sensualium Pictus*, del llamado padre de la pedagogía, Jan Amós Comenio (2019), publicado en 1658. En este libro, que se considera el primer libro ilustrado para niños, se pueden encontrar imágenes simbólicas que representan el pensamiento de la época frente al gran propósito, la civilización.

En esta imagen se puede ver cómo el maestro guía a su aprendiz en la llamada “*invitatio*”; la imagen del maestro cuenta en su mano derecha con la disciplina, representada por la vara, y en la otra el método (enseñar), representado por su mano que señala con el dedo índice (figura 1). En el cuadro la luz que proviene del sol está ubicada en la parte trasera del maestro, y ella atraviesa la cabeza de éste, permitiéndole al alumno recibirla solo a través él.

Esta imagen sintetiza la subordinación y sumisión del niño a la necesidad de saber, al método de aprendizaje, al conocimiento y a la disciplina del maestro; es el niño, en este punto, un “infante”², diferenciado no solamente por su tamaño en la representación, sino por su vestido. En síntesis, esta imagen nos muestra a un hombre en estado primario, el cual se somete a la forma que le da un hombre

2 La palabra “infancia” viene del latín ‘*infans*’ que significa ‘*el que no habla*’, basado en el verbo ‘*for*’ (*hablar decir*). (Vicente, 2021)

ya formado. Es de esta manera que el "cómo enseñar" se vuelve el objeto de una nueva disciplina: la "pedagogía", que surge hacia el siglo XVII como espacio de reflexión medianamente autónomo (Pineau et al., 2001, p. 5).



Figura 1. "Invitatio". Fuente: Comenio (2019).

El aprendizaje, como habilidad natural que se le otorgó al *Homo sapiens*, ya no depende de una relación profunda del ser humano y su entorno; esta relación se rehace en la escuela de forma artificial, con el interés de hacerla eficiente y eficaz, buscando, sobre todo, cumplir con la promesa

de la panpedagogía, “enseñar todo a todos”. Esto no es un asunto menor, la escuela fundada en esta utopía no reconoce al hombre que aprende, sino que, por el contrario, hace de la escuela un lugar para el que enseña, es decir, para la transmisión. En palabras de Philippe Merieu:

La instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender. Esta no es producto de ninguna “causa” mecánica, no se deduce de ningún modo de ser hipotético, no puede pronosticarse a partir de ningún análisis *a priori*. La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta. Se adopta, por el contrario, para “desprenderse” de lo que se “es”, para “deshacerse” de lo que dicen y saben de uno, para “diferir” de lo que esperan y prevén. Porque siempre hay una multitud de personajes, alrededor y dentro mismo de nosotros, que saben mejor que nosotros lo que podemos y debemos aprender, lo que está a nuestro alcance, lo que corresponde a nuestro perfil, lo que entra en nuestras capacidades o lo que remite a nuestro ascendiente astrológico [...] Aprender es, precisamente, burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen conocer nuestro verdadero modo de ser. Aprender es atreverse a subvertir nuestro “verdadero modo de ser”; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es “hacerse obra de uno mismo” (Meirieu, 2007, pp. 79-80).

En el mismo sentido la memoria en la escuela moderna ya no le permite al niño “tomar por los sentidos” (aprender), o hacer de lo conocido algo significativo —mediado por la experiencia corporal— y que merece ser recordado; la escuela busca, por el contrario, hacer que el hombre pueda recordar y repetir sin establecer asociaciones entre su cuerpo, las emociones, necesidades, sensaciones y el entorno; es por esto que la escuela moderna recurre insistentemente a la representación, y así construye una nueva forma de experiencia, establece lo que se debe leer, escuchar, repetir o sentir, así logra una relación fría entre el conocer, el aprender y la memoria. Contrario a esto, la memoria está relacionada con lo que es significativo para el hombre, lo que quiere saber y apropiarse, y está asociada precisamente a la necesidad de sobrevivir. Etimológicamente la palabra memoria remite al sujeto (el que recuerda), y el sujeto no puede construir esa relación sino a través de la experiencia subjetiva, es decir, desde la singularidad. Tenemos que preguntarnos entonces:

¿sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate solo de “cosas”, de “conocimientos”, sino también de nosotros? ¿experiencias que pongan en juego (que *nos* pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir, la relación entre las palabras y las cosas, la narración y nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados? ¿sería posible como una conversación sin

guion, dejándose llevar, abriéndose a lo que cobre sentido, necesidad, libertad? [...] Evidentemente, todo esto es más fácil de formular, de soñar, que de vivir. Pero necesitamos de los sueños, de la imaginación, para abrir el deseo (Skliar y Larrosa, 2009, p. 10).

Ahora bien, ¿qué sucedió con la creatividad y la autoconciencia? ¿será que la escuela moderna le entregó un espacio al mismo nivel que a la memoria y a el aprendizaje en la alfabetización masiva? Se puede suponer que la disciplina las dejaría fuera de la escolarización, y no es así; fue precisamente su agenciamiento y reconocimiento los que hicieron que la escuela se convirtiera, como la describe Louis Althusser³, en un dispositivo ideológico por excelencia. De esta forma la escuela es concebida como un espacio para la eliminación de las singularidades, en donde la homogeneización requería de cuerpos dóciles y de la aceptación de las “buenas maneras” a través del convencimiento.

Al ser la escuela un espacio para la heteronomía y el disciplinamiento, expulsó los aspectos que no permitieran conseguir los fines para los que fue creada (la razón). Así,

3 Louis Althusser en el famoso ensayo “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” describe que el Estado tiene dos formas de dominación sobre la población que usa sistemáticamente; los aparatos represivos (poder judicial y la policía) y los aparatos ideológicos (la escuela, la religión, la familia, y los medios de comunicación). Así la escuela hace parte del aparato ideológico que propicia la aceptación del *status quo* procurando el gobierno de las singularidades (Althusser, 1974).

las habilidades que ayudaron al *Homo sapiens* a recorrer un camino tan largo y complicado de evolución fueron retomadas, transfiguradas y usadas por la escuela para completar el aislamiento del infante. Es en ese sentido que la creación, la creatividad, la fantasía, la contemplación, el ocio, el aburrimiento, entre otros aspectos, fueron parte de una práctica sistemática de regulación y 'expulsión de lo sensible', liderada por la escuela moderna y delimitada por el "orden en todo". Pablo Pineau lo describe así:

Se privilegiaron los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar, calcular, sintetizar, etc.) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos (Pineau et al., 2001, p. 13).

Con la inmovilización y el encierro de los cuerpos, se logra establecer una forma de dominación mediada por la disciplina, en donde los niños son separados del mundo y de los vicios, los contaminantes, los placeres, la mentira; en contraste, la escuela les brinda y valora la caridad, sumisión, obediencia, el recato, el respeto, la humildad, el trabajo, el aseo, la higiene y la verdad.

Estas prácticas de agenciamiento de lo sensible no suponían eliminar estos aspectos de la institución escolar ni del proceso de escolarización; por el contrario, los necesitaba, pues la escuela se estableció como un dispositivo de

producción mutua. Al mismo tiempo que ella lograba la formación de subjetividades que recibían ese modelo civilizatorio, los hombres ya formados la entenderían y legitimarían como el único camino para la consolidación de los fines quiméricos propuestos por Comenio.

Se puede decir entonces que la escolarización necesitó, para funcionar, de la ‘creación’, la creatividad, la fantasía, los sentimientos, la contemplación, el ocio, el aburrimiento entre otros aspectos; no precisamente para cultivar una relación singular con ellos, sino buscando la formación de una ‘sensibilidad civilizada’, una sensibilidad para la homogeneización, una nueva sensibilidad colectiva que olvidó la singularidad. Así, la escuela se instituyó como un dispositivo que permitió la aproximación de grandes cantidades de personas a la modernidad, no sólo a través del ejercitamiento de los cuerpos, la distribución de los tiempos y de los espacios, también gobernando un mundo interior, el de las emociones y los sentimientos. Es por esto que en las instituciones disciplinares “se fabrican individuos sumisos, y se constituye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse. Doble efecto de esta técnica disciplinaria que se ejerce sobre los cuerpos: un ‘alma’ que conocer y una sujeción que mantener” (Foucault, 2002, p. 275).

Así, no se excluye la imaginación, en cambio complementa ilusoriamente la aproximación ‘objetiva’ a las representaciones del mundo; no desaparece la

creatividad, sino que busca hacer eficiente y creativo al sujeto en los procesos de aprendizaje; no se suprimen los sentimientos, se asocian a las relaciones con la patria, el conocimiento y la verdad; no se elimina la sensibilidad, se direcciona a lo ‘bueno’ desde una moral moderna; no desaparece la contemplación, el ocio y el aburrimiento, sino que se convierten en espacios donde el individuo goza de cierta ‘libertad’, que lo hace demostrar su grado de ‘humanización’, disciplinamiento y obediencia. En todas ellas se prescinde de la violencia, reconocerlas en los sujetos refiere a una economía del poder y demuestra la capacidad del individuo de autogobernarse. En palabras de Michel Foucault, en cuanto al poder disciplinario se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio (Foucault, 2002, p. 274).

Estas prácticas se hicieron verbo a través de los saberes escolares, que se establecieron como las porciones de conocimiento que permiten “educar al hombre como tal”. Esos saberes, fueron entendidos como unos conocimientos “didácticos” que sirvieron para llevar al hombre al buen camino, en ellos la escuela fundó la capacidad del hombre de explicar el mundo circundante y de dominarlo. Los saberes escolares fundamentaron su acción en la ciencia moderna, que estaba fortalecida por la idea de verdad, conocimiento empírico y conocimiento objetivo, que estableció nuevas formas de relacionamiento con la

naturaleza. Ya no se necesitaba “comprender”, era necesario “explicar”; ubicados sobre todo en la idea de verdad. Así, la escuela organizada en la razón, tiene como áreas básicas todas las que le permitan al hombre *conocer, memorizar, aprender, crear y reconocerse* sólo a través de ella, así como transforma las maneras singulares, intuitivas e innatas del hombre:

La escuela tuvo mucho que ver en la configuración de esas nuevas verdades; de alguna manera ella sirvió para instituir en la sociedad la preocupación por lo verdadero y lo falso, lo normal y lo patológico, lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo. Es decir, ella también nació de y para la verdad. La voluntad de verdad, de alguna manera fue su partera en la historia (Álvarez, 1995, p. 80).

La creatividad, el aprendizaje, la memoria y el autoconocimiento, no son una construcción individual de la experiencia asociada a la imaginación, la creación y la fantasía, son por el contrario una forma de saber escolar y tiene una importante relación con la ‘verdad’. Esta construye una serie de formas sensoriales determinadas y asociadas a la razón, basadas en la higiene, el respeto, el decoro y el buen gusto, es así que desaparece una sensibilidad singular, y se establece una forma de sensibilidad colectiva.

En ese mismo sentido se puede decir que la experiencia moderna es repetida, seriada, organizada; por el contrario, la experiencia en el hombre primitivo era incierta y estaba

mediada por la incertidumbre, estaba estrechamente ligada con la libertad. Es precisamente la multiplicidad de estímulos adversos y favorecedores, la lucha con los obstáculos o los retos, los que logran un escenario particular. Así, reconocemos como humanos que la incertidumbre del descubrimiento reclama tiempos distintos, la oportunidad de aprender, sentir, imaginar, fantasear, pensar y crear; todo esto se da en un ambiente ‘polifónico’, no es posible la singularidad en la creatividad, la creación, la fantasía, los sentimientos, la contemplación, el ocio, el aburrimiento, en un ambiente ‘monofónico’ como el de la escuela moderna.

En la niñez creemos que la escuela es un lugar ‘natural’, que hace parte del camino, e incluso llegamos a extrañarlo en la adultez; tal vez porque cuando lo abandonamos, dejamos la seguridad que brindan los protocolos, rituales, tiempos, espacios y metodologías. Después de pasar la escuela o “periodo de formación”, la vida reclama de nosotros autonomía, una forma de ser de la autonomía ya modelada. Es entonces la escuela un espacio de renuncia y de aceptación. Se renuncia a la condición salvaje y se acepta que, en ese nuevo modelo escolarizado, se gozará de una serie de derechos que permiten la construcción de una nueva forma de civilización. Tal vez por esto la escuela no propicia el reconocimiento de cosas que son realmente importantes para la supervivencia y el bienestar de la especie desde la singularidad, como: la alimentación, la

cocina, escuchar o sentir nuestro cuerpo y las necesidades que tiene, los cuidados del mismo o sus síntomas, los sentimientos, las fantasías, la creatividad, la contemplación, el ocio, el aburrimiento, el cuidado de la tierra y los otros seres vivos, en otras palabras, lo ‘inútil’.

Hasta aquí se ha tratado de mostrar lo que implicó la escolarización y la relación con *la creatividad, el aprendizaje, la memoria y el autoconocimiento*. Esta mirada está posicionada en la escolarización como un modelo que se esparció por el mundo con mucha facilidad en el siglo XVII y que a pesar de las modas pedagógicas mantuvo en gran medida los principios que formuló inicialmente Comenio. De esta manera, la idea de escuela que está formulada aquí, se posiciona en los pilares que hicieron de la escuela una “máquina de educar”, y que sigue siendo aún un lugar privilegiado para la distribución de la cultura letrada. Ahora vale la pena pensar cuáles de esas llamadas “modas pedagógicas” pudieron leer este dispositivo en sus intersticios y establecieron o posicionaron en la escuela acciones o prácticas de “contraconducta”, en donde la experiencia, la singularidad o lo ‘inútil’, le dieron un lugar a la ‘creación’ como operador.

Lo inútil y la experiencia

*Durante la dictadura militar uruguaya, en una cárcel llamada Libertad,
los presos no podían dibujar ni recibir
dibujos de mujeres embarazadas,
parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.
Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener ideas ideológicas,
recibió un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años.
La hija le trajo un dibujo de pájaros.
Los guardias se lo rompieron a la entrada de la cárcel.
Al domingo siguiente, Milay le trajo un dibujo de árboles.
Como los árboles no estaban prohibidos, el dibujo pasó.
El padre le elogió la obra y le preguntó por esos circulitos de colores que aparecían en
las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:
-¿Son naranjas? ¿Qué frutas son?
La niña lo hizo callar:
-Sssbbhh.
Y en secreto le explicó:
-Bobo. ¿No ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.*

Galeano (2010)

Este texto de Eduardo Galeano permite pensar sobre los aspectos sensibles, inmanentes al hombre y que le dan sentido a la vida. El texto nos muestra de manera audaz la relación de la imaginación, la fantasía, la creatividad, entre otras facultades, con el profundo sentido de la existencia, además nos hace reflexionar sobre “la utilidad de lo inútil”, en resumen, sobre las cosas consideradas poco o nada productivas, que le dan sentido a lo que somos. Desde este punto de partida, se buscará establecer una relación

entre la idea de la utilidad dominante, que transformó el interés primario sobre estos elementos, y de cómo la experiencia nos permitiría encontrar caminos alternativos de emancipación de lo sensible, procurando una nueva idea de escolarización.

Se ha dicho que los aspectos relacionados con lo ‘sensible’ ligados a lo ‘útil’, en el pensamiento moderno, que es movilizado por la escuela, transformaron y reticularon algunos sentimientos, emociones y actividades primarias y pulsionales propias del hombre, estas dejaron de estar sujetas a la incertidumbre del entorno, al azar y a la vida misma; por el contrario, esas nuevas experiencias artificiales de lo sensible se asociaron a una quimera, “formar al hombre si debe ser tal” (Comenio, 1988, p. 15); es decir, educar al hombre con una finalidad totalizadora. En ese sentido el hombre —con mayúsculas—, hizo parte del proyecto moderno en tanto útil para los propósitos en él encarnados.

La idea de creación, asociada a aspectos sensibles como la creatividad, la fantasía, los sentimientos, la contemplación, el ocio, el aburrimiento, fue útil en múltiples sentidos a la condición que le permitiera al hombre ser moderno; es así que en algunos momentos emergió como operador metodológico y en otros como operador conceptual, en tanto se utilizó, respectivamente, como una estrategia, saber y método para la homogeneización, y como principio

conceptual para la colonización de las singularidades. Sobre la escuela moderna también se ha dicho que esta es alienadora, que consolida una forma de poder y de corrupción, que es ineficaz, que es anacrónica y que su posición frente a la vida es superflua. Aunque en muchos casos estas afirmaciones tienen importantes sustentos; en el mundo actual no hemos podido construir un dispositivo que permita coadyuvar a los más nuevos con la tarea de aprender y reconocer el mundo, sólo hemos podido vestir de nuevos trajes la escuela agregándole dispositivos electrónicos o informáticos; sin embargo, los fines siguen siendo los mismos. Algunas de estas aproximaciones al dispositivo escolar tampoco muestran cómo, antes de la escuela, la distribución de los conocimientos correspondía plenamente con el modelo de gobierno monárquico y la relación de sometimiento del vasallaje. Al parecer la escuela con todos los problemas ya identificados, logró en su momento darle al hombre algunas posibilidades distintas a las que lo mantenían subordinado y sometido.

Quiero invitar a una reflexión inicial sobre estos asuntos, retomando las palabras de Hannah Arendt, buscando que estas provoquen una sensibilidad política, e inquiete al sujeto beligerante, quien es determinante en la vida social:

La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo

y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 2016, p. 208).

El valor, mezclado con el amor, reclama de nosotros más que identificar los problemas de la escuela; él requiere reconocer que hemos perdido mucho, y esto ha sucedido en nuestras manos, bajo nuestra responsabilidad, y en nuestro tiempo. La escuela que vivimos como noveles, y hoy como maestros, la hemos entendido en crisis, y hemos pensado que sola va a salir de esta situación; así, nos reconocemos por fuera de ella, o extraños a ella, casi como sus verdugos parásitos, de alguna manera la condenamos, pero vivimos y reproducimos la peor versión de ella. La frase “dejarlos a merced de sus propios recursos” reconoce que no hemos asumido esta responsabilidad, y es por esto que vale la pena pensar la escuela desde la imaginación, la creatividad, la fantasía, en últimas desde la creación, en el sentido más primario del hombre.

Solamente ahora hemos podido darnos cuenta que, en clave de Comenio, debemos pensar permanentemente el contexto social y, por lo tanto, la escuela en sus fines, no desde nuevos monumentos pedagógicos, sino, por el contrario, en el quehacer diario, ya que los propósitos por

este propuestos no eran solamente una retícula fría para reproducir; por el contrario, estas nuevas condiciones dispuestas por la escuela en el siglo XVII, asociadas a la emancipación, eran el inicio de un camino en donde nuestra participación era fundamental para estudiar la escuela y sus fines, y así reconstruir repetidamente una nueva idea de escolarización. Dicho esto, debemos pensar si la educación, como estrategia de reproducción de la cultura, requiere de la escuela, de la pedagogía y de esos otros saberes que pueden ser considerados ‘inútiles’. Si es así, necesitaremos reelaborar las ideas de la utilidad, la creatividad, la experiencia; en fin, de la escolarización.

Con el propósito de plantear algunos insumos, que permitan “*una otra idea*” de escuela, es necesario recuperar algunas aproximaciones a la idea de escolarización. La primera es la idea de *scholé* griega, la segunda el concepto de *ludus* romano y la tercera la propuesta apologética de la escuela que hace Jan Masschelein y Maarten Simons.

Contrario a la idea de escuela que hemos construido hoy, en donde esta es un lugar lleno de obligaciones con actividades reguladas en donde hay una economía del tiempo; la palabra escuela tiene un origen etimológico asociado a la palabra griega *scholé*, que significa tiempo libre. La idea de tiempo libre hoy está más relacionada con el ocio, con el tiempo perdido o con lo inútil. Sin embargo, como veremos más adelante, el uso del tiempo para los

griegos, asociado a la palabra *scholé*, es más cercano a la idea de “tiempo liberado”, o tiempo separado de la vida cotidiana y dispuesto para el estudio, distinto a lo que hoy entendemos como ocio.

Al margen de la *scholé*, el pedagogo era un esclavo que llevaba al niño a ella, él debía asegurarse del cuidado del cuerpo, del comportamiento, y del espíritu (moral) del niño, es decir, el esclavo lograba que el niño pudiera establecer poco a poco una relación entre la vida cotidiana y la formación. En ese sentido recuperaremos, por ahora, la idea de escuela que se nutre de un acompañamiento y la relación con el aislamiento que produce el estudio.

Posteriormente, en Roma se utilizó el término latino *ludus* para referirse a la educación. En Roma, *ludu* también era el nombre que llevaban las escuelas de gladiadores, en donde al igual que la escuela se establecían relaciones entre el juego, el aprendizaje, el entrenamiento y la diversión. Del mismo origen de esta palabra mantenemos en el español términos derivados como ludópata o lúdico, que por un lado convierte en una conducta patológica la idea del juego, y en la otra se establece en el juego un camino para el aprendizaje. De esta manera, en Roma, el aprendizaje, la enseñanza, el entrenamiento y la educación eran entendidas como una forma de juego en donde la libertad del tiempo y los encuentros establecen una relación diferente con el maestro (figura 2). Se dice que en esta imagen el alumno

que está de pie muestra que en la escuela romana la idea del tiempo no correspondía a la de horario, como en el presente, dado que el alumno podía entrar a estudiar con el pedagogo en cualquier momento, es decir, la escuela estaba orientada por las tareas, sin importar el tiempo que se tomara el alumno. En ambos casos tanto en los griegos como en los romanos la educación que se daba en la familia se complementaba con la educación que brindaba la “familia extensa” en la ciudad.



Figura 2. Shakko (2012). Educación Romana: un maestro con tres discípulos [Fotografía de Relieve encontrado en Neumagen cerca de Trier, Alemania, Alrededor de 180-185, D.C]. *Pushkin museum*. Moscú.

Por otra parte, Jan Masschelein y Maarten Simons en el libro: “*En Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*” (2014), hacen una apología a la escuela y plantean que esta está asociada a los conceptos de “suspensión” y “profanación”. En ese sentido aceptan que la escuela no es el estado natural del aprendizaje ni del conocimiento y afirman que ella se constituyó como un artificio con

finés diferentes a mantener las condiciones primitivas del hombre y, por lo tanto, no se puede esperar de ella esa naturaleza.

Los autores hacen una defensa de la escuela en la que se le asigna el logro de democratizar el estado de “suspensión”, en el sentido del tiempo liberado de la *scholé* griega. Esta idea de “suspensión” es la cesación de la relación de sujeción que establece la cultura con el niño. Es de esta manera que los saberes de la familia, o del universo social, dejan de ser determinantes en el destino que pueden tener los niños. Así la escuela aproxima a los alumnos a todas las cosas del mundo y estas se convierten en algo común a todos a través de las materias de estudio. Por otro lado, la “profanación” saca los saberes de los lugares aventajados; los libera para que sean “públicos”, profana o expropia el conocimiento de los lugares privilegiados, de sus usos, sus sentidos y sus propietarios. De esta forma los autores explican que expropiar o desacralizar los saberes, para llevarlos a la escuela, permite la renovación del mundo.

Jan Masschelein y Maarten Simons describen adicionalmente otros dos conceptos muy importantes, la “atención” y el “juego”; y para esto plantean que la escuela, al separar los objetos del mundo, dan la oportunidad de la atención a los detalles, construyendo nuevos sentidos para que el mundo hable con el estudiante. Por esta razón abogan por una escuela en la que no se va a aprender, se va a

estudiar y practicar por medio de la atención. En el mismo sentido, mencionan que con el conocimiento “expropiado” el alumno no guarda una relación de reverencia, sino que, por el contrario, puede jugar con él y reinterpretarlo; para esto retoman la idea de *ludus* romano, pues consideran que a través de la idea del juguete y del juego el niño rompe la relación de utilidad con el objeto, para escudriñarlo. Con lo cual la diferencia entre el aprendiz y el estudiante marca claramente la relación que se logra establecer en la escuela moderna; la primera intuitiva y espontánea, pero útil a los fines que se impongan en ella; y la segunda, construida de forma artificial en la escuela, buscando del alumno nuevas interpretaciones y lecturas del mundo, que no lo ligen a su condición social o cultural. Asimismo, los autores explican que, así como muchas cosas se aprenden mejor fuera de la escuela, muchas otras necesitan de esa relación con la suspensión, la profanación, la atención y el juego, y es así para que algo nos interpele en la escuela, ella debe hacer algo, debe hacer que los alumnos se sientan cuestionados, llamados, comprometidos por el mundo; y no sólo para tomar de la escuela cosas “útiles”.

Estas tres maneras de entender la escuela muestran que a pesar de la fuerza y la herencia que tenemos de la escuela moderna, algunos conceptos que están inmersos en ella pueden convertirse en semilla de una escuela para la ‘creación’. Ahora bien, vamos a utilizar estos conceptos a manera de caja de herramientas para pensar la ‘creación’

como posibilidad en la escuela, evocando sobre todo a nuestro papel político, como determinante del mundo futuro.

La escuela tecnócrata, según Masschelein y Simons, ha intentado hacer de ella un espacio productivo, ya sea a través del adoctrinamiento (politización), al convertirla en una extensión de la familia (familiarización); una promotora de talentos innatos en los niños (naturalización); como una institución que hace parte del sistema productivo (tecnologización); como un lugar de extremo amor (psicologización) o un lugar de relajación (popularización). En otras palabras, esa idea de la escuela a la que hemos tachado incansablemente, tiene una estrecha relación con la utilidad. Cuando los autores afirman que en la escuela se va a estudiar y no a aprender, se está intentando separar la condición de estudiante de la del aprendiz, es decir, separar la de descubridor, curioso, explorador, pensador, entre otras, por la de operario o técnico.

La diferencia entre “aprender” y “estudiar” es, entonces, una disociación compleja que demanda una revisión. Aprender en la escuela moderna tendría un sentido capitalista, una intención implícita de acumular o de tomar para sí conocimientos con la finalidad de hacerlos “útiles”. Esta relación de utilidad desaparece en la interacción que puede tener el sujeto con el objeto a través del juego en el estudio. Parece entonces que la “suspensión” rompe ese

lazo con lo útil y permite que el individuo se aproxime a los objetos y saberes útiles e inútiles, sin distinción; procurando en ellos el estudio a los detalles y su profanación. Tal vez por eso en el juego infantil las cosas pueden ser, a la vista de la utilidad, profanadas, y las cosas consideradas inútiles, pueden convertirse en aspiraciones de vida para la infancia. Este apartado, publicado por Jorge Larrosa, nos habla mejor de esta diferencia:

Una lengua muerta es emblemática para pensar la distinción entre aprender y estudiar precisamente por eso, porque ya no puede ser hablada, porque ya nadie la usa, porque no existe ya como lengua comunicativa. La dedicación a una lengua muerta contiene, llevados al límite y como en filigrana, algunos de los rasgos del estudio: la inutilidad, el carácter lujoso, el tiempo perdido, la sensación de una distancia infranqueable (Larrosa, 2019a, p. 137).

A partir de esas afirmaciones se deben hacer unas consideraciones: no se es útil *per se*, se es útil en el sentido en el que se “pueda ser utilizado”, que represente algún beneficio para conseguir el fin último. La relación de utilidad, que la escuela tecnócrata le asignó al hombre, está asociada a los fines de la misma, y no es otra cosa que la civilización por medio de la razón. Por otro lado, la idea de “la utilidad” provoca, en sentido opuesto, la emergencia de lo “inútil”, o de lo que no puede ser “utilizado”, que resulta usualmente separado, cercenado y negado. Así, algo puede ser considerado inútil en la medida que no

corresponda con los fines, que no permita que estos se den, o que no produzca beneficios al fin último. Para el caso de la escolarización los aspectos asociados a lo “sensible”, desde la singularidad y la experiencia, no pueden ser de ninguna forma incluidos en el dispositivo tecnocrático de normalización escolar, dado que fractura los propósitos y desestabiliza el modelo, es decir, no le son útiles.

La utilidad de los saberes inútiles se contrapone radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana. En el universo del utilitarismo, en efecto, un martillo vale más que una sinfonía, un cuchillo más que una poesía, una llave inglesa más que un cuadro: porque es fácil hacerse cargo de la eficacia de un utensilio mientras que resulta cada vez más difícil entender para qué pueden servir la música, la literatura o el arte (Ordine, 2013, p. 7).

¿Dónde está la utilidad de lo inútil? Esta pregunta puede ser considerada contradictoria, sobre todo si su respuesta se cimienta en el utilitarismo. Para responder en clave de creación tal vez se hace necesario hacer de los saberes considerados inútiles una posibilidad para la singularidad, sin pretensiones totalizantes y homogeneizadoras, es decir, privilegiando al sujeto en su individualidad. Es de esta manera que, al desaparecer los fines utilitaristas, y proponer una nueva relación con la otredad, la idea de utilidad le

permitiría al sujeto volver a establecer una relación íntima con lo sensible, sin que la relación, dada exclusivamente en la “experiencia”, esté cuestionada permanentemente por su utilidad. Cuando esa relación con la utilidad se rompe, también desaparece la relación de subordinación entre quién usa *qué*, o quién usa a *quién*. Tal vez esta idea de utilidad, que se hace necesario pensar, pueda estar orientada por las siguientes palabras de Nuccio Ordine:

Existen saberes que son fines por sí mismos y que —precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial— pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores (Ordine, 2013, p. 6).

En el marco de la utilidad no todo puede ser convertido en ganancia, son un ejemplo de esto las motivaciones que han producido los grandes adelantos humanos, que han emergido de inquietudes que no han sido concebidas con la idea de utilidad; en otras palabras, no siempre los adelantos tecnológicos o científicos iniciaron con la intención de hacer un hallazgo útil, por el contrario, han surgido de inquietudes muy íntimas y pulsionales, tal vez asociadas a la idea de “estudio”, o a la necesidad de conocer, pero sobre todo surgieron, —por lo menos inicialmente— como una experiencia “inútil”. En ese mismo sentido, así como el cerebro de los seres humanos tiene el privilegio de

imaginar y crear, también tiene el privilegio de hacer cosas que pueden ser consideradas inútiles, cosas que pueden no ser consideradas parte del provecho material, sino que, por el contrario, buscan una relación íntima y singular con el mundo. De esta manera se puede pensar que, hoy, estar prisioneros de la utilidad es el principio de una forma de esclavitud, asociada a la necesidad de convertir todo en útil, de acumular en la lógica del beneficio; es tal vez, el origen de las formas de egoísmo que hoy reinan.

Algunos comentarios cotidianos y recurrentes frente a la escuela tienen que ver precisamente con la “utilidad” de los conocimientos que ésta imparte. En repetidas ocasiones hemos escuchado a los niños y jóvenes preguntar: ¿y eso para qué me sirve?, o ¿eso lo utilizaré en algún momento?; pero olvidamos que la escuela, como ya se ha dicho, debe “enseñarles” a los más jóvenes cómo es el mundo en la “profanación” y el “estudio”, pero no cómo deben vivirlo; desde esta perspectiva, la escuela es incapaz de mostrarle a los niños los fines últimos de los saberes “profanados” o su utilidad, pues su propósito es otro.

Si la “suspensión” significaba sacar a los niños del mundo para llevarlos a un otro lugar, hoy esa idea de “suspensión” puede implicar sacar de alguna manera a los niños del consumo, de la tecnología, de la velocidad; es decir, de las formas dominantes de la “utilidad” y llevarlos a un lugar común en donde además de reconocer un mundo análogo

puedan pensar en clave de lo que el mismo mundo de las “posibilidades” les ha quitado. Esto implica necesariamente la construcción de experiencias, pero no en el sentido muy elaborado como el de la didáctica o los ambientes de aprendizaje, por el contrario, en el sentido más primario, es decir, en el que la experiencia es algo que “simplemente nos ocurre”.

La palabra “experiencia” se ha usado a menudo para señalar aquello que excede los conceptos y hasta el lenguaje mismo. Se la suele emplear como marcador de aquello que es tan inefable e individual (o inherente a un grupo en particular) que resulta imposible transmitirlo en términos comunicativos convencionales a quienes carecen de ello [...] La experiencia suele tomarse por una mercancía no fungible. En efecto, cabe suponer que es su capacidad de convertirse ocasionalmente en su fin en sí misma lo que le permite escapar al principio de intercambio (Jay, 2009, p. 19).

El concepto “experiencia” es muy esquivo y problemático, ya que existen una gran variedad de autores y tendencias que han procurado delimitarlo y utilizarlo como fin o función en sus planteamientos, entre ellos, los pragmatistas, fenomenólogos, dialécticos y los posestructuralistas. Martin Jay en el libro: *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal* (2009), afirmó que: “hay una crisis de la palabra ‘experiencia’ como de su presunto significado” (p. 18), y aclara que, en ese sentido, e independientemente de la manera como se le defina o se le

conceptualice, la experiencia; en ella, “es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo” (Jay, 2009, p. 21).

Así, lo adecuado puede ser apoyarse en la manera como se constituyen las palabras en su procedencia, esa indagación etimológica muchas veces nos recuerda el pasado histórico, cultural, así como el sentido de las mismas. La palabra experiencia proviene del latín *experientia*, que está relacionada con intentar, ensayar, experimentar; en principio tiene el prefijo “*ex*”, que nos anuncia que no es una relación en la que el individuo se encuentra consigo mismo, sino que inevitablemente va tener que vivirla con el exterior, es decir, fuera de sí. Además, la experiencia tiene la raíz *peri*, asociada a intentar, arriesgar. Esta raíz se puede encontrar en palabras como pericia o perito y, además, tiene el sufijo compuesto *entia*, es decir un “ente” un “agente”. Con ello la palabra experiencia es sobre todo algo que sucede fuera de nosotros, que implica un riesgo, y que está asociada a un sujeto; en su sentido más singular. Es por esto que la experiencia es, como lo sostiene el profesor Jorge Larrosa:

una categoría libre, no sistemática, no intencional, que no pueda ser apropiada por ninguna lógica operativa o funcional [...], que no se pueda pedagogizar, ni didactizar, ni programar, ni producir [...], que no pueda fundamentar ninguna técnica, ninguna práctica, ninguna metodología (Larrosa, 2019b, p. 179).

Esta idea de experiencia no proviene del sujeto en sí mismo, no está en sus pensamientos, por el contrario, como lo dice Larrosa, requiere del “acontecimiento”, que pase algo externo al sujeto y, que eso que pasa fuera, lo interpele, le pregunte, lo cuestione en su singularidad; sólo así la experiencia se puede dar. Aunque la experiencia es algo externo, el escenario de la experiencia es el mismo sujeto:

es “eso que me pasa”. No lo que pasa, sino “*eso que me pasa* [...] de ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto de saber, o el sujeto de poder, o el sujeto de querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación” (Larrosa, 2006, pp. 89-90).

A manera de ejemplo, podemos recordar que usualmente cuando reconocemos que hemos aprendido alguna cosa, en la mayoría de ocasiones podemos acreditar que lo hemos aprendido por nosotros mismos, reconocemos en algún nivel la ayuda de otros, o la compañía de otros, pero siempre declaramos que fuimos nosotros quienes nos dispusimos para nuestra propia transformación (porque el efecto de la experiencia es la transformación). Es en esos momentos en donde aparece con claridad esta idea de experiencia, ya que no puede ser descrita con solvencia a través de las palabras, parece que solo se puede reconocer a la experiencia en la misma experiencia. Así mismo sucede con la creación, se hace visible, es comprensible y se puede reconocer en tanto es experiencia de creación. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que puede ayudarme a formar

o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propios sentimientos (Larrosa, 2006, p. 95).

Es entonces la experiencia la que establece una relación especial con la singularidad en el “tiempo liberado”, sobre todo, permitiéndole a los niños llenar de vida los elementos del mundo que entran en el “estudio” y son “víctimas” de la “desacralización” de la escuela. Tal vez por esto en el “juego” lo más importante está asociado a la experiencia constituida en la singularidad, desde la imaginación, la creatividad, la fantasía, entre otros aspectos. En ese sentido, no se juega con el fin útil de aprender, se juega en otros universos, rehaciendo, rompiendo, escudriñando, creando y recreando el mundo que se nos presenta, tal como en el pequeño relato de Eduardo Galeano que presentó este apartado. El juego no está en la materialidad del juguete, está en la singularidad de quien fantasea, imagina, crea y recrea el juego, así como la experiencia. De esta manera una escuela para la creación necesitará pensar en la palabra experiencia como un concepto expandido que requiere de la inclusión de insumos considerados inútiles, como la fantasía, la creatividad, el ocio, la contemplación, el aburrimiento y la lentitud como estrategias de emancipación, reconocimiento y alteridad.

Elementos para la creación.

Todo concepto tiene componentes y se define por ellos

Deleuze (1999, p. 21)

*Fue a la entrada del pueblo de Ollantaytambo, cerca del
Cuzco.*

*Yo me había desprendido de un grupo de turistas y estaba solo,
mirando de lejos las ruinas de piedra, cuando un niño del lugar,
enclenque, harapos, se acercó a pedirme que le regalara una
lapicera.*

*Yo no podía darle la lapicera que tenía,
porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones,
pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.*

Y súbitamente, se corrió la voz.

*De buenas a primeras, me encontré rodeado de un enjambre de
niños que exigían,
a grito pelado, que yo les dibujara bichos en sus manitos
cuarteadas de mugre y frío,
pieles de cuero quemado: había quien quería un cóndor y quién
una serpiente,
otros preferían loritos o lechuzas, y no faltaban los que pedían un
fantasma o un dragón.*

*Y entonces, en medio de aquel alboroto,
un desamparadito que no alzaba más de un metro del suelo me
mostró un reloj,*

dibujado con tinta negra en su muñeca:

—Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima —dijo.

—¿Y anda bien? —le pregunté.

—Atrasa un poco —reconoció.

Galeano (2010)

Este intento de reflexión alrededor de la creación como un operador en educación ha permitido ver algunos de los fines que ha tenido en la escuela y, al mismo tiempo, nos ha mostrado que puede ser utilizada como un insumo o una retícula conceptual para transformarla.

Convertir la experiencia de la creación en posibilidad para la educación requiere entender que la creación supera los escenarios de saber, lugares de poder y prácticas de subjetivación; en donde la escuela ha tenido sentido. Es por esto que presentar a la creación por fuera de una intención utilitarista requiere mostrar las posibilidades que brindan los conceptos ligados a ella: la fantasía, la creatividad, la imaginación, el ocio, la contemplación y el aburrimiento, entendidos desde la experiencia y en el marco de la suspensión, la profanación, la atención y el juego.

¿Qué queremos de la educación? Iniciar con una pregunta no es precisamente lo más adecuado; sin embargo, es la manera de llamar la atención sobre la necesidad de dejar de hacer diagnósticos de la escuela y preguntarnos por nuestro papel político en la formación de nuestra cultura. Preguntarnos por la escuela que necesitamos, la que queremos, o la que deseamos, inevitablemente cuestiona lo que soy, en tanto ser humano, en el mismo sentido del amor que está en las palabras de Hannah Arendt: “La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y,

por la misma razón, salvarlo de esa ruina” (Arendt, 2016, p. 208). De esta manera, describiré de forma osada y muy sintética algunos elementos conceptuales que puedan ayudar a pensar la escuela en clave de creación.

En muchos casos se hace confuso entender los estímulos o acontecimientos que pueden repercutir en la experiencia de ‘creación’, ya que estos se confunden o se usan de manera indiscriminada. Este es el caso de palabras como: creatividad y creación. En ese mismo sentido, se dice popularmente que todos los niños son “creativos”, pero no se tiene claro qué significa ese adjetivo; o se cree que todos los niños tienen una “imaginación desbordada”, pensando que la imaginación es simplemente algo que sucede en medio de la inmadurez y que van a ir perdiendo con los años, o que la creación es exclusiva de las mentes creativas o de los artistas, y que se hace tangible sólo en el objeto creado.

La creación como experiencia es el resultado de una serie de acontecimientos, que no siempre están ligados y mucho menos son consecuencia unos de los otros. La creación como experiencia es una acción confusa y compleja de delimitar y explicar, en ella el individuo produce o encarna una transformación que se ha venido construyendo a través de diferentes momentos o acciones, en algunos de forma espontánea y en otros a través del estímulo que proviene del exterior al sujeto.

Ya algunos autores muy reconocidos habían intentado abogar por la experiencia en la escuela, con planteamientos inquietantes y muy novedosos, que en muchos casos fueron apropiados solamente como “modas pedagógicas” o “modelos instrumentales”. Este es el caso de “la fantástica” de Gianni Rodari, la “curiosidad epistemológica” o “inquietud investigadora” de Paulo Freire; la idea de “mentes absorbentes” de María Montessori; “la natividad” de Hannah Arendt, o la “imaginación narrativa” de Martha Nussbaum. Todas estas ideas definitivamente reclaman por la experiencia singular y, en su mayoría, demandan de la interacción del sujeto con el acontecimiento de la imaginación, la fantasía, la creatividad, el ocio, la contemplación y el aburrimiento.

Aunque no existe un elemento inicial o un orden particular, retomaré en primer lugar la *imaginación*, dado que esta aún mantiene un cierto reconocimiento y todavía tenemos vivos algunos recuerdos de su existencia espontánea en la infancia. La imaginación permite maravillosamente pensar en cosas que no están presentes, ella libera al ser humano de su existencia material y lo hace pensar y crear más allá de las posibilidades físicas, es paradójicamente un escape que se encuentra en nuestro interior. Ese recuerdo de la imaginación que mantenemos de la infancia está asociado precisamente a los múltiples mundos que experimentamos y hoy aún elaboramos.

Crear mundos responde a una necesidad, la necesidad de ficción. Tiene un órgano: la imaginación, capaz tanto de fijar las percepciones, de reproducirlas y de jugar con ellas como de elaborar conceptos y teorías. Crear un «mundo» es dar sentido, organizar lo que acontece, transformar el acontecimiento (simultáneo) en suceso (temporal, sucesivo). Crear un mundo es provocar una imagen reflexiva, re-presentar, mostrarle a la conciencia aquello que la conciencia parece incapaz de ver cuando no está ordenado en un sistema que permite el reconocimiento. A la conciencia racional me refiero. La otra no suele estar despierta. Y sin embargo, esa otra conciencia, prerreflexiva, es la que habrá de dar las pautas para la elaboración de este nuevo mundo que se está requiriendo ahora con impaciencia y que se nos ofrece como un reto (Mallard, 2017, p. 17).

La imaginación es entonces un insumo muy importante para la creatividad, pues ella presenta al sujeto un sinnúmero de posibilidades que no están limitadas por la materialidad o la existencia de los objetos. En ella se pueden juntar, combinar o establecer acciones fantásticas que separan al individuo de su existencia. Gianni Rodari reconocido como escritor y pedagogo italiano, afirma:

La fantasía creadora y la imaginación productiva, no es un privilegio de ciertas personas que han nacido con un “registro” de más, con un diapasón más amplio que el de otras, sino cosas que forman parte de la personalidad de todas las personas, aunque no todas ellas cuentan con las condiciones para desarrollarse, para extender esa capacidad suya: no solo en el sentido de reproducir lo

real porque viven inmersas en él (por lo tanto, lo tienen que reflejar), sino también de reproducir cosas nuevas, de descubrir nuevos problemas (Rodari, 2016, p. 68).

Entonces la creatividad necesita de la imaginación, de la observación, la contemplación y el ocio, además de todos los estímulos y experiencias del mundo para producir objetos creativos, pues la creatividad reclama hacer algo. Se puede durar mucho tiempo imaginando, fantaseando, observando, contemplando, pero la creatividad es esa capacidad de juntar los elementos aparentemente inconexos que permiten la innovación. La imaginación es el motor de la creatividad. Nos permite pensar cosas que no percibimos a través de los sentidos. “Creatividad es poner a trabajar la imaginación; es imaginación aplicada” (Robinson y Aronica, 2015, p. 172).

En algunos momentos se ha idealizado la noción de creatividad, aduciendo que cualquier actividad del hombre es creativa, que los niños por ser niños son creativos, o que la creatividad es una habilidad necesaria para el mundo contemporáneo del emprendimiento. En ese mismo sentido se dice que la creatividad debería ser una competencia que debe masificar la escuela y que sin ella la vida futura del hombre no sería posible. Es por esto que, se debe aclarar que no todos los seres humanos deben ser creativos, simplemente porque sólo sé es creativo con relación a lo que nos interesa, a lo que nos convoca vigorosamente, es por eso que no se puede ser creativo como si fuera una

competencia polimorfa que se desarrolla en “libertad”, por el contrario, solo sé es creativo en eso que produce interés en el sujeto; por lo tanto, es una experiencia singular. En ese sentido, las cualidades del objeto creativo no pueden ser identificables, ni cuantificables, porque no pueden ser comparadas ni reticuladas, así la creatividad del sujeto y el nivel de la creatividad de la acción o el objeto creativo se evidencian solamente en la actividad creadora.

En el proceso creativo las cosas pierden su naturaleza para ser reusadas en una suerte de bricolaje que se junta con la imaginación para hacer de lo existente, y lo no existente, otra cosa.

La creatividad puede definirse como la capacidad de un sujeto para enlazar, asociándolos, unos elementos dispersos; la creación, en cambio, es la capacidad de diseñar mundos posibles: formas actuantes. Una forma actuante es una especial disposición de la realidad – universo poético o narrativo– que tiene la particularidad de transmitirse, de asentarse, de modificar la visión y, por tanto, de formar cultura (Mallard, 2017, p. 34).

Otro de los elementos importantes, que no cuenta con el reconocimiento de los otros insumos mencionados, es el ocio. Este ha sido satanizado por el mundo de lo útil, convirtiéndolo en enemigo del trabajo, el estudio o las exigencias de la vida. También se acostumbra a pensar que el ocio es estar privado de obligaciones o permanecer inmovilizado por la pereza o el descontento. El ocio es

algo distinto, no se relaciona con la pereza o la acedia, por el contrario, el ocio invita a salir del utilitarismo, es un fin en sí mismo. La diferencia entre el ocio y el negocio es, desde el tiempo de la antigua Roma, la diferencia entre el cultivo personal, la oportunidad de encontrarse con los otros a conversar, y las ganancias, el trabajo, la actividad que le quitaba el tiempo al ocio. El ocio entonces se puede entender como un “descanso renovador”, es tal vez ‘bajarse’ del ‘mundo’ y su velocidad. En ese sentido la contemplación está emparentada con el ocio y se puede entender como una actitud.

Justo lo flotante, lo poco llamativo y lo volátil se revelan sólo ante una atención profunda y contemplativa. Asimismo, el acceso a lo lato y lo lento queda sujeto al sosiego contemplativo. Las formas o los estados de duración se sustraen de la hiperactividad. Paul Cézanne, aquel maestro de la atención profunda y contemplativa, dijo alguna vez que podía *ver* el olor de las cosas. Dicha visualización de los olores requiere una atención profunda. Durante el estado contemplativo, se sale en cierto modo de sí mismo y *se* sumerge en las cosas (Han, 2012, pp. 37-38).

Aunque el aburrimiento a primera vista puede no ser considerado un elemento provechoso para estimular la creación como experiencia, este es un momento de encuentro o una pausa de las cosas que nos afectan y que permite el encuentro consigo mismo. Hoy en día se ha hecho popular asumir que lo contrario de la felicidad es

el aburrimiento, asociado a la gran cantidad de estímulos existentes en el mundo (*multi tasking*) que dicen producir felicidad o entretenimiento. De esta forma, lo “aburrido” ocurre cuando ninguna de las opciones o estímulos hacen que el individuo se sienta afectado, motivado o estimulado. Cuando se está aburrido de alguna manera la mente deambula y no se centra en nada en particular. El aburrimiento está asociado con el pasar, con el tiempo, en otras palabras, las cosas pasan, pero no afectan al individuo y entonces lo que se puede contemplar en ese momento es ese mismo tiempo que pasa.

Por otro lado, podemos ver que, en estado de aburrimiento, evitamos que las cosas nos afecten, que la velocidad del mundo llegue a movilizarnos a su ritmo. Desde esta perspectiva el aburrimiento puede hacernos más creativos, altruistas, introspectivos, y nos permite pensar la vida misma. Por ejemplo, puede que lavar los platos sea para nosotros una actividad que no produzca “felicidad” y que se considere aburrida, pero esta actividad permite en muchas ocasiones reencontrarse en pausa con los acontecimientos, para pensarlos y reflexionar; el aburrimiento tiene el poder de parar el tiempo para verlo suceder. Austin Kleon, quien es uno de los autores más reconocidos en Estados Unidos, gracias a sus publicaciones en el *New York Times*, afirma en su libro “Roba como un artista”:

Date el tiempo para aburrirte. Una vez un compañero de trabajo me dijo: “Cuando estoy ocupado, me vuelvo estúpido”. Verdad absoluta. La gente creativa necesita tiempo para sentarse a no hacer nada. Yo tengo algunas de mis mejores ideas cuando estoy aburrido, por eso nunca llevo mis camisas a la lavandería. Me encanta planchar; es tan aburrido que siempre me surgen buenas ideas. Si estás bloqueado, lava los platos. Toma una larga caminata. Mira fijamente una mancha en la pared. Como dice la artista Maira Kalman: “Evitar el trabajo es la mejor forma de concentrarme”. Date tiempo para pasar el rato. Para perderte. Nunca sabes a dónde puedes llegar (Kleon, 2012, 67).

De forma anecdótica las palabras de Austin Kleon muestran cómo el aburrimiento es simplemente una pausa para pensar. Hoy día podemos ver que en el pasado la cultura requirió de la atención profunda y contemplativa, los seres humanos construimos la cultura y los grandes adelantos gracias en parte a la vida contemplativa, aburrida, lenta y sosegada, precisamente gracias a esa pausa.

La cultura requiere un entorno en el que sea posible una atención profunda. Esta es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la hipertensión. Esta atención dispersa se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Dada, además, su escasa tolerancia al hastío, tampoco admite aquel aburrimiento profundo que sería de cierta importancia para un proceso creativo. Walter Benjamin llama al aburrimiento profundo “el pájaro de sueño que incuba el huevo de la experiencia”.

Según él, si el sueño constituye el punto máximo de la relajación corporal, el aburrimiento profundo corresponde al punto álgido de la relajación espiritual. La pura agitación no genera nada nuevo. Reproduce y acelera lo ya existente. Benjamin lamenta que estos nidos del tiempo y el sosiego del pájaro de sueño desaparezcan progresivamente. Ya no se “teje ni se hila”. Expone que el aburrimiento es «un paño cálido y gris formado por dentro con la seda más ardiente y coloreada», en el que “nos envolvemos al soñar” (Han, 2012, pp. 35-36).

La creación en medio de estos elementos se encuentra en los intersticios entre la experiencia y los objetos resultado de la creación, ella es el instante mismo en el que las cosas se dan; se puede decir que cada vez que surge un “algo”, resultado de la creación, es un triunfo de lo inútil, es un triunfo de la experiencia y de la singularidad. Estos son los enunciados de algunos insumos que deben ser discutidos a profundidad, que buscan ser un aporte conceptual que permita pensar a la creación como experiencia en la escuela y que den la oportunidad de redimir los dotes, habilidades o principios connaturales al hombre.