

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

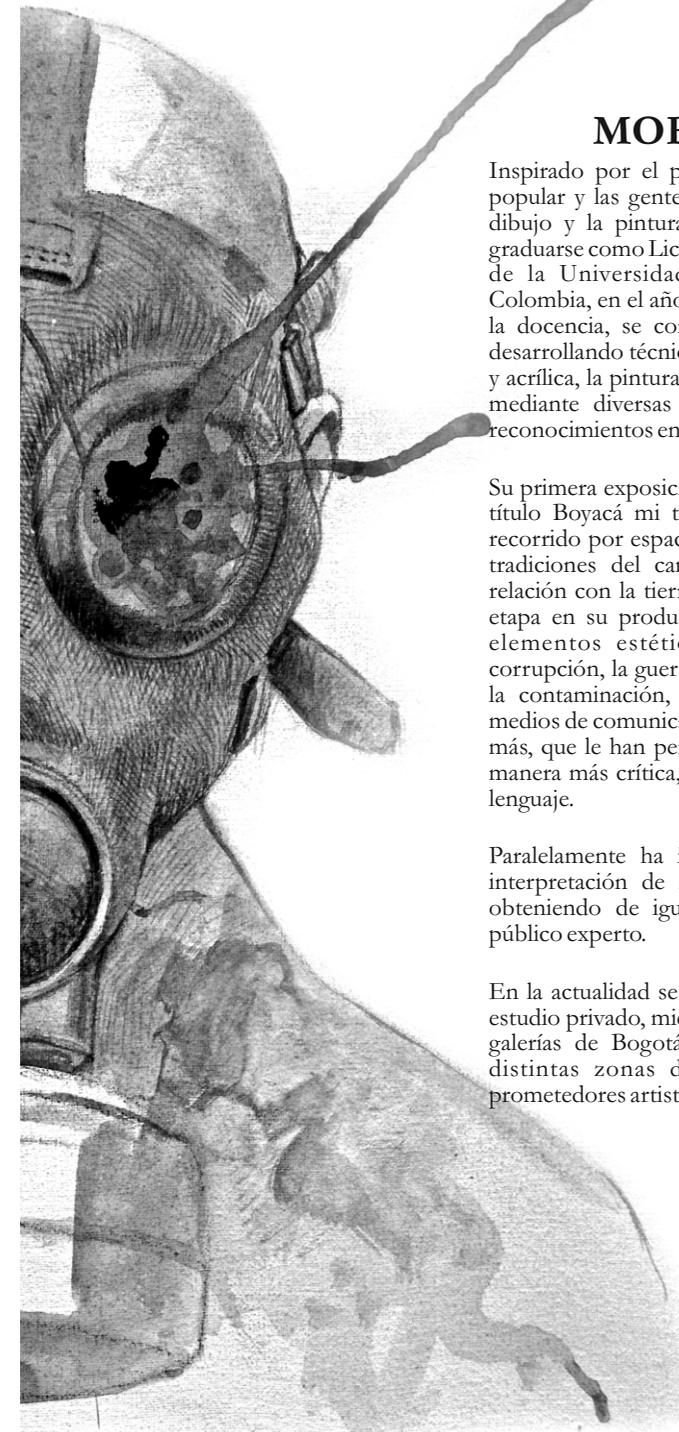
CREACIÓN

Operador en educación, arte y lenguaje



Pedro Alexander Sosa G.
William E. Arciniegas R.

Prólogo
Walter O. Kohan



JUAN CARLOS MORALES AGUDELO

Inspirado por el paisaje, la cotidianidad religiosa, lo popular y las gentes de su natal Monguí, se dedica al dibujo y la pintura de manera empírica, para luego graduarse como Licenciado en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el año 2007. Tras dedicarse brevemente a la docencia, se concentra en la producción artística desarrollando técnicas como el dibujo, la pintura al óleo y acrílica, la pintura mural, la caricatura y la ilustración, mediante diversas técnicas, obteniendo importantes reconocimientos en el ámbito regional.

Su primera exposición individual data del 2015, bajo el título *Boyacá mi tierra*, en la que invita a hacer un recorrido por espacios, objetos, paisajes, costumbres y tradiciones del campesinado, así como su estrecha relación con la tierra. Para 2016 da inicio a una nueva etapa en su producción plástica, abordando temas y elementos estéticos contemporáneos, como la corrupción, la guerra, la globalización, el consumismo, la contaminación, la espiritualidad, el papel de los medios de comunicación, la vida y la muerte, entre otros más, que le han permitido expresar sus reflexiones de manera más crítica, empleando el hiperrealismo como lenguaje.

Paralelamente ha incursionado en la escultura y la interpretación de música folclórica latinoamericana, obteniendo de igual manera el reconocimiento del público experto.

En la actualidad se dedica a la creación artística en su estudio privado, mientras expone permanentemente en galerías de Bogotá y participa en convocatorias en distintas zonas del país como uno de los más prometedores artistas boyacenses de la actualidad.

jucartmorales@gmail.com

CREACIÓN

Operador en educación, arte y lenguaje

Un libro que hace de la creación una operación metodológica y conceptual atravesando la enseñanza y la investigación educativa además del arte y el lenguaje. En otras palabras, una obra que considera la creación como una categoría fundamental para pensar las diversas formas de experiencia humana. Un libro que hace del crear objeto, escritura, pensamiento y práctica que atraviesa la vida de artistas, educadores y, podríamos osar, de cualquier ser humano porque “todos podemos crear” bien podría ser un mote de nuestras prácticas educativas.

Es conocida la importancia dada a la creación por Gilles Deleuze, uno de los pensadores que fundamenta este libro colectivo. Deleuze pensaba que la filosofía, como también el arte y la ciencia, eran tareas esencialmente creadoras. En una conferencia ofrecida a cineastas en 1987 intitulada “¿Qué significa el acto de creación?”, Deleuze afirma que un creador no es un ser que crea por placer, sino que lo hace por absoluta necesidad. Creo que este libro ha sido escrito con placer, pero también con absoluta necesidad y pasión. Y espero que así también sea leído: con placer, pasión y absoluta necesidad.

Walter Omar Kohan

CREACIÓN

Operador en educación, arte y lenguaje

2021

CREACIÓN

Operador en educación, arte y lenguaje

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez
William Elías Arciniegas Rodríguez



CREACIÓN. Operador en educación, arte y lenguaje / CREATION. Operator in education, art and language. / Sosa Gutiérrez, Pedro Alexander; Arciniegas Rodríguez, William Elías. Tunja: Editorial UPTC, 2021. 210 p.

ISBN 978-958-660-591-5

ISBN Digital 978-958-660-592-2

1. Creación. 2. A/t/tografía. 3. Arte. 4. Lenguaje. 5. Educación. 6. Investigación. (Dewey 707/21). (Thema A-Artes)



Uptc

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



Vicerrectoría
de Investigación y Desarrollo



Dirección de
Investigaciones



EDITORIAL

Primera Edición, 2021

200 ejemplares (impresos)

CREACIÓN. Operador en educación, arte y lenguaje

CREATION. Operator in education, art and language.

ISBN 978-958-660-591-5

ISBN Digital 978-958-660-592-2

Colección de Investigación UPTC No. 235

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: junio de 2021

Aprobación: agosto de 2021

© Pedro Alexander Sosa Gutiérrez, 2021

© William Elías Arciniegas Rodríguez, 2021

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2021

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte No. 39-115,

Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Enrique Vera López, Ph. D.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Manuel Humberto Restrepo D. Ph. D.

Óscar Pulido Cortés, Ph. D.

Edgar Nelson López López, Mg.

Editora en jefe:

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial:

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Corrección de Estilo

Hernán Darío Ocampo Giraldo

Imagen de Carátula:

Savia-mente (2020)

Juan Carlos Morales Agudelo

Diseño de Carátula:

Pedro Alexander Sosa G.

Imprenta

Búhos Editores Ltda.

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado del proyecto de investigación “Creación, Cultura Política y Educación” UPTC- DIN – SGI 2722

Citar este libro / Cite this book

Sosa Gutiérrez, P. & Arciniegas Rodríguez, W. (2021). *CREACIÓN. Operador en educación, arte y lenguaje*. Tunja: Editorial UPTC.

DOI: <https://doi.org/10.19053/9789586605915>

RESUMEN

Este libro se encuentra dividido en cuatro capítulos que, a saber, permitirán al lector acercarse a sus enunciados gracias a su organización temática, correspondiente no sólo con los intereses particulares de cada autor, sino con tres ámbitos claves para todo el proyecto investigativo del cual se desprende el documento: el arte, la educación y el lenguaje.

En el primer capítulo, bajo el título “Una propuesta metodológica y conceptual sobre la ‘Creación’”, se explican los antecedentes teóricos y conceptuales de la investigación adelantada y resumida a través de un proyecto editorial previo, del cual este se constituye en una segunda parte, para posteriormente aclarar algunos de los conceptos allí planteados, como “agentes” y “ámbitos” mientras simultáneamente expone el modelo metodológico seguido en la investigación y en el propio libro, llegando finalmente a postular una serie de premisas para entender el concepto Creación en el marco de las áreas de conocimiento abordadas en los capítulos posteriores: educación, arte y lenguaje.

Seguidamente, el capítulo “Creación como operador” retoma el concepto ‘operador’, buscando reconocer a la creación como tal. Partiendo de esta premisa, se muestra cómo la creación emerge en distintos campos como una forma de ‘acción’ que permite la interacción de diferentes objetos y prácticas. En el mismo sentido, se explica cómo la ‘creación’ despliega una doble naturaleza como ‘operador conceptual’ y ‘operador

metodológico’, que en algunos casos se alternan o se combinan, dando origen a la categoría ‘operador complejo’. Posteriormente en una exploración ontológica, se muestra que la creación como operador tiene una asociación inmanente con el hacer, en ese sentido, se plantean tres modelos de creación y creador asociados a los momentos históricos en el que estos tienen vigencia.

En un tercer capítulo “Creación: operador complejo en lenguaje y arte” se expone la relación connatural entre Creación y Lenguaje a través de variados ejemplos literarios y plásticos, haciendo énfasis en algunos aspectos asociados como la destrucción, el silencio, la ruptura, la palabra, la poetización de estos, los juegos del lenguaje y la metáfora como estrategia discursiva empleada por creadores desde distintas disciplinas, para hacer un llamado al ejercicio creativo desde los ámbitos de la educación y la investigación, mediados por los lenguajes artísticos.

Finalmente, en el cuarto y último capítulo, bajo el título “Creación y educación: la creación como operador en educación”, se muestra que con la emergencia de la educación moderna, aspectos de la naturaleza humana que pueden estar ligados a la creación como son: la imaginación, la fantasía, la creatividad, el ocio, la contemplación, el aburrimiento, entre otros, fueron usados o excluidos del modelo de formación del dispositivo moderno con diferentes propósitos, en una suerte de expulsión de lo sensible. Al final de este capítulo, se plantea que el concepto “experiencia” ligada a diferentes rasgos primitivos y connaturales al hombre permiten pensar en la necesidad de “otra escuela” para y por la creación.

Palabras clave: 1. Creación. 2. A/r/tografía. 3. Arte. 4. Lenguaje. 5. Educación. 6. Investigación.

ABSTRACT

This book is divided in four chapters that, namely, will allow the reader to approach its statements thanks to its thematic organization, corresponding not only to the particular interests of each author, but also to three key areas for the entire investigative project of which emanates the document: art, education and language.

In the first chapter, under the title “A methodological and conceptual proposal on 'Creation'”, the theoretical and conceptual antecedents of the advanced research are explained and summarized through a previous editorial project, of which this constitutes as a second part, to later clarify some of the concepts raised there, such as “agents” and “areas” while simultaneously exposing the methodological model followed in the research and in the book itself, finally coming to postulate a series of premises to understand the concept of Creation in the framework of the areas of knowledge addressed in later chapters: education, art and language.

Next, the chapter “Creation as operator” takes up the concept of ‘operator’, seeking to recognize creation as such. Starting from this premise, it is shown how creation emerges in different fields as a form of ‘action’ that allows the interaction of different objects and practices. In the same sense, it is explained how ‘creation’ displays a double nature as ‘conceptual operator’ and ‘methodological operator’, which in some cases alternate or are combined, giving rise to the category of ‘complex operator’.

Later, in an ontological exploration, it is shown that creation as an operator has an immanent association with doing, in that sense, three models of creation and creator associated with the historical moments in which they are valid are proposed.

In a third chapter "Creation: complex operator in language and art" the innate relationship between Creation and Language is exposed through various literary and plastic examples, emphasizing some associated aspects such as destruction, silence, rupture, the word, the poetization of these, language games and metaphor as a discursive strategy used by creators from different disciplines, to call for creative exercise from the fields of education and research, mediated by artistic languages.

Finally, in the fourth and last chapter, under the title "Creation and education: creation as an operator in education", it is shown that with the emergence of modern education, aspects of human nature that may be linked to creation, such as: imagination, fantasy, creativity, leisure, contemplation, boredom, among others, were used or excluded from the model of formation of the modern device for different purposes, in a sort of expulsion of the sensible. At the end of this chapter, it is stated that the concept of "experience" linked to different primitive and innate traits to man allows us to think about the need for "another school" for and because of creation.

Keywords: 1. Creation. 2. A/r/tography. 3. Art. 4. Language. 5. Education. 6. Research.

CONTENIDO

Prólogo	11
CAPÍTULO I UNA PROPUESTA METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL SOBRE LA ‘CREACIÓN’	17
<i>William Elías Arciniegas Rodríguez</i>	
Antecedentes	20
De los ámbitos	25
De la teoría	27
De los agentes	34
Colofón	38
CAPÍTULO II CREACIÓN COMO OPERADOR	43
<i>Pedro Alexander Sosa Gutiérrez</i>	
Operador, el que obra	46
La ‘creación’ como palabra, concepto y acción; la palabra, el concepto y la acción como ‘creación’	58
CAPÍTULO III CREACIÓN: OPERADOR COMPLEJO EN LENGUAJE Y ARTE	79
<i>William Elías Arciniegas Rodríguez</i>	
Creación y Lenguaje	88
Creación. Operador complejo en el lenguaje	95
Creación, ruptura y palabra	103
Creación, lenguaje y silencio	117
Creación, retórica y metáfora	131
CAPÍTULO IV CREACIÓN Y EDUCACIÓN: LA CREACIÓN COMO OPERADOR EN EDUCACIÓN	145
<i>Pedro Alexander Sosa Gutiérrez</i>	
Introducción	146
El creador	150
La expulsión de lo sensible	153
Lo inútil y la experiencia	168
Elementos para la creación	186
Referencias bibliográficas	197
Tabla de imágenes	208
Tabla de gráficos	209

Prólogo

PAULO FREIRE, LA INFANCIA Y EL ACTO DE CREACIÓN

Walter Omar Kohan¹

Paulo Freire, el gran educador latinoamericano que este año cumple 100 años –y digo propositadamente “cumple”, en tiempo presente, por su permanente presencia entre nosotros– es, sin duda, una persona de comienzos. Esa presencia es un doble presente, el presente de un tiempo y, también, de una vida y un pensamiento que nos han sido ofrecidos para que pensemos los sentidos y posibilidades de una educación emancipadora. En ese camino, su obra escrita parece querer dialogar obstinadamente con nuestro tiempo, nuestro presente, nuestros dolores, nuestras injusticias y, también, nuestras inquietudes y nuestros desafíos. Esa obra está compuesta de libros monológicos, los más conocidos como *Pedagogía del Oprimido* (uno de los libros más leídos en todo el mundo en el campo de la educación), *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de*

1 Profesor titular de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Investigador del CNPq y FAPERJ, Brasil.

la Autonomía, entre otros, y también de libros dialógicos que reflejan conversaciones efectivamente realizados con otros educadores e intelectuales. Estos últimos libros, menos conocidos, no son menos significativos y en cierto modo son más freireanos, al menos en el sentido de ser más dialógicos, vivos, abiertos.

Uno de esos “libros hablados”, con el hermoso y machadiano título de *El camino se hace caminando*, es una conversación deliciosa con el educador popular norteamericano Myles Horton acerca de la educación y sus posibilidades de transformación social. En esa conversación, Paulo Freire afirma algo tan significativo que se volvió el título de una sección de ese libro: “Estoy siempre en el comienzo, como vos” (Freire; Horton, 1990, p. 78). Sabemos que esa declaración tiene que ver con la particular forma en que Paulo Freire se ha mantenido a lo largo de toda su vida en una cierta infancia, una infancia no cronológica sino existencial, lo que ha valido, entre otras cosas, recibir un premio de “niño permanente” en una biblioteca comunal italiana cuando ya ha cumplido 68 años, o sea, bastante distante de su infancia cronológica; ese premio es un reconocimiento a una vida infantil en todas las edades, una vida que ama los comienzos, una existencia apasionada por comenzar una y otra vez; un proyecto de vida que vive de comenzar cada vez, más allá de los obstáculos que emanan del mundo. Así es Paulo Freire, un enamorado de los comienzos y de la infancia.

Esa relación con una infancia no cronológica sino existencial, ese mantener viva la propia infancia, ha sido algo importante no solo personalmente para Paulo Freire,

en su biografía, sino que, así lo piensa el educador de los sueños y las utopías, tiene también el lugar de una especie de condición para un educador a cualquier edad. Educadores populares, formales e informales, de las más diversas áreas precisan permanentemente escuchar, mantener viva y cuidar de su infancia existencial, su tiempo presente de infancia, porque es en ese tiempo que tiene lugar el encuentro educativo. Las instituciones pedagógicas pueden estar gobernadas por un tiempo cronológico pero el encuentro educativo, amoroso, dialógico, solidario, tiene lugar en otro tiempo, el presente en que un niño o una niña juega; el tiempo del amor, de la pregunta, del pensamiento. También en ese tiempo acontece la creación artística, por eso los artistas de todas las edades y formas de expresión mantienen una relación profunda con su infancia existencial, una especie de potencia creadora.

De modo que la infancia es para Paulo Freire no una edad sino un tiempo de curiosidad, inquietud, sorpresa, un gusto de preguntar, un no temer soñar, un querer crecer, crear, transformar, como afirma en otro libro dialógico, *Por una pedagogía de la pregunta*, hablado y escrito con el educador chileno Antonio Faundez (Freire; Faundez, 2011, p. 231). Educar exige, a cualquier edad, mantener vivo ese tiempo en el que se desea crear y por eso se pregunta tanto por la vida y el mundo que habitamos. Es también un tiempo de sueños y utopías, en el que todos los mundos son posibles y por eso educar exige participar de un sueño utópico. Así, una de las cosas principales que una educación haría bien en apreciar es ese gusto infantil por curiosar, preguntar, crear, soñar... Y como dice el educador de Pernambuco en ese mismo diálogo con Myles Horton: "Estoy convencido

de que, para que podamos crear algo, precisamos comenzar a criar. No podemos esperar para crear mañana, sino que tenemos que comenzar a crear" (Ibíd., p. 78). En ese sentido, comenzar a crear no es solo algo necesario, sino también urgente, en todos los momentos de la vida.

Repito (los infantes también adoramos la fuerza creadora de la repetición): comenzar a crear no solo es necesario, sino también urgente. La afirmación parece estar a pedido de los autores del libro *Creación. Operador en educación, arte y lenguaje* que estamos prologando. Un libro que hace de la creación una operación metodológica y conceptual atravesando la enseñanza y la investigación educativas además del arte y el lenguaje. En otras palabras, una obra que considera la creación como una categoría fundamental para pensar las diversas formas de experiencia humana. Un libro que hace del crear objeto, escritura, pensamiento y práctica que atraviesa la vida de artistas, educadores y, podríamos osar, de cualquier ser humano porque "todos podemos crear" bien podría ser un mote de nuestras prácticas educativas.

Es conocida la importancia dada a la creación por Gilles Deleuze, uno de los pensadores que fundamenta este libro colectivo realizado por Alexander Sosa y William Arciniegas, profesores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Deleuze pensaba que la filosofía, como también el arte y la ciencia, eran tareas esencialmente creadoras. En una conferencia ofrecida a cineastas en 1987

intitulada “¿Qué significa el acto de creación?², Deleuze afirma que un creador no es un ser que crea por placer, sino que lo hace por absoluta necesidad. Creo que este libro ha sido escrito con placer, pero también con absoluta necesidad y pasión. Y espero que así también sea leído: con placer, pasión y absoluta necesidad.

Río de Janeiro, junio de 2021.

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo; Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

Freire, Paulo; Horton, Myles. *We made the road by walking*. Philadelphia: Temple University Press, 1990. Hay una edición en portugués: *O caminho se faz caminhando*. Conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 1ª reimpressão, 2018.

2 Una versión en castellano de la conferencia se encuentra en: <https://gep21.files.wordpress.com/2010/02/deleuze-c2bfque-es-el-acto-de-creacion.pdf>



UNA PROPUESTA METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL SOBRE LA 'CREACIÓN'

William Elías Arciniegas Rodríguez¹

1 Licenciado en Artes Plásticas y Magíster en Lingüística, 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: warciniegas@gmail.com

“Los márgenes de un libro nunca están neto ni rigurosamente cortados: más allá del título, de las primeras líneas y del punto final, más allá de su configuración interna y la forma que lo autonomiza, está envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases, como un nudo en una red”.

Foucault (1978, p. 37)

Es algo bien sabido que los procesos investigativos al interior de la academia han privilegiado históricamente modelos como el método científico, lo cual no es de extrañar cuando lo que se busca es alcanzar certezas, y esa es justamente la mayor pretensión de aquel modelo. Sin embargo, el fenómeno de lo humano, diverso, cambiante, impredecible; hace que este modelo sea insuficiente para explicar —o por lo menos tratar de comprender— la amplia variedad de conocimientos, saberes e ideas que surgen de la experiencia humana, entre las que destaca una facultad inmanente a nuestra especie: la ‘creación’.

Las investigaciones adelantadas sobre esta dimensión del ser humano no son pocas ni recientes, esa ha sido desde siempre una inquietud de carácter ontológico que enfrenta cuestiones eternamente irresolubles y universales: ¿de dónde venimos?, ¿quiénes somos?, ¿hemos sido creados?, ¿por quién?, ¿por qué?, ¿para qué? Evidentemente las ciencias exactas se ven cortas para responder tales cuestionamientos y es justo allí donde las llamadas ‘humanidades’ intervienen. La teología, la filosofía, el arte y muchas otras

disciplinas y ciencias han buscado dar respuestas a estos interrogantes, cada una a su manera, a través de sus propios métodos y recursos. Con ese espíritu la academia adapta, formula, propone y crea nuevas formas de abordar aquellas y otras preguntas similares, a través de la combinatoria de los métodos y estrategias que se han demostrado eficientes y efectivas en dicha tarea. Las complejidades de esta idea surgen al tratar de igualar o fusionar algunos de aquellos proyectos, especialmente cuando sus naturalezas son muy distintas.

Justamente el tipo de relación existente entre conceptos tan disímiles como ‘investigación’ y ‘creación’ plantea un problema gramatical² de profundas implicaciones que compromete los ámbitos conceptual y metodológico; por no mencionar los epistémico y ontológico. Ideas como la de una ‘investigación-creación’—tan en boga por muchos artistas contemporáneos—, implica la fusión de tales conceptos en una serie de actividades aparentemente simultáneas, incluso sugiere la formulación de un modelo metodológico que combina procedimientos, instrumentos y resultados en la que podría calificarse como una bien intencionada pretensión de convalidar los procesos investigativos y creativos de las humanidades al proyectar sobre ellos el manto de prestigio y aceptación académica

2 Entendiendo con Steiner (2001) la gramática como: “la organización articulada de la percepción, la reflexión y la experiencia; la estructura nerviosa de la consciencia cuando se comunica consigo misma y con otros” (p. 15).

que envuelve al método científico; sin embargo, este neologismo —a pesar de los numerosos tratadistas que le defienden en un intento por construir conceptualmente aquella relativamente reciente propuesta—, parece pasar por alto los tiempos y las operaciones cognitivas que implica el desarrollo de cada una de ellas. En otras palabras, no necesariamente se investiga mientras se crea, y no siempre se crea mientras se investiga. Se puede, obviamente, investigar y crear alternadamente, como acciones que se suceden una a la otra, conformando incluso un bucle potencialmente infinito de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, como lo plantea, por ejemplo, el modelo taxonómico de Bloom de 1956.

Antecedentes

Esta postura conceptual —abordada en 2020 a través de las páginas del título *Creación. Investigación y Arte* (Albarracín, et al., 2020)—, permitió a los autores de esta nueva indagación, dar un primer paso en la aproximación a una propuesta de análisis sobre los temas referidos. Más que una teoría o un modelo metodológico, se trató de un ejercicio intelectual de análisis a las condiciones concretas de la realidad cercana en el ámbito de la enseñanza universitaria de las artes plásticas, así como de los procesos investigativos en el área. El tema fue tratado desde una perspectiva crítica y hermenéutica, con referencias a casos

y ejemplos puntuales, así como a teorías y conceptos de autores como: Aristóteles, Foucault, Gadamer, Nietzsche, Feyerabend, Agamben, Benjamin y Rancière, entre otros. Este empeño fue —y sigue siendo— resultado de los proyectos formulados por los docentes adscritos a la línea Arte, Estética y Educación Artística, del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (Gifse), de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Este grupo de investigación viene trabajando en el propósito de consolidar un campo de estudio que permita desarrollar propuestas y resolver preguntas investigativas y creativas en dichas áreas. Para ello ha venido estableciendo metodologías y estrategias diversas para su divulgación, entre las que se cuentan comunicaciones académicas y proyectos editoriales.

En las páginas de *Creación. Investigación y Arte* (2020), fueron planteados, entre otros temas, las dificultades y contradicciones del modelo ‘Investigación-Creación’, como una propuesta surgida desde y para la academia que, en un aparente afán por lograr la convalidación de procesos y resultados, evita formular propuestas para la más apropiada valoración y regulación de la actividad creadora —específicamente en arte— por fuera de los procesos investigativos formales.

En un primer momento se analizaron estrategias y modelos metodológicos como el taller y el *Design Thinking*, así como la mimesis y su relación con la construcción de la

verdad, ejemplificada con la obra de algunos reconocidos artistas de la región boyacense, en paralelo con algunos artistas internacionales, tomando como base para ello la técnica del dibujo. Finalmente se lanzaron algunas propuestas reflexivas y cuestionamientos al papel de los artistas, docentes y estudiantes de artes al interior de las instituciones de formación superior en Colombia, así como a las lógicas que el modelo de producción académica vigente les impone bajo aquel rótulo de docentes-artistas-investigadores, y que en realidad en muchos casos les neutraliza, en el sentido de que limita su acción.

En un segundo apartado se analizaron los resultados estadísticos de la producción investigativa en Artes durante el periodo 2015-2019, según el Ministerio de Ciencias, Tecnología e innovación (Minciencias). Allí se demostró un aumento significativo tanto en productos como en la conformación de grupos en dicha área. En ese mismo capítulo se presentaron los niveles de distinción (*de, para, en, con, y por las artes*) que permiten establecer diferentes formas de relación entre el arte, la investigación y la creación, para posteriormente explorar, a través de las posturas del anarquismo epistemológico, la inexistencia de un modelo único o unificador en la ciencia y mucho menos en la creación. Con este recorrido se pudo establecer que en realidad cualquier pretensión en tal sentido responde al ejercicio del poder reflejado en las distintas instancias sociales e institucionales del modelo cultural dominante en Occidente.

De igual manera aquel texto plantea cómo el ingreso de los saberes artísticos a los modelos de formación convirtió a la ‘creación’ en un saber escolar determinado por las formas dominantes del modelo civilizatorio europeo, lo que conduce a plantear el concepto ‘creación’ como una forma de contraconducta, amparada en el pensamiento rebelde y anárquico surgido durante el siglo XIX, y representado por los trabajos y propuestas de los pintores impresionistas, que posteriormente fueron adoptados por las llamadas vanguardias artísticas.

Por último, el libro ofrece un panorama documental alrededor de los conceptos ‘investigación’, ‘creación’, e ‘investigación-creación’, a través de tres categorías clave: ‘tensiones’, ‘posibilidades’ e ‘intersticios’, con el propósito de sumar elementos al debate de estas prácticas en el escenario académico, denunciando la necesidad de consolidar un lugar para su adecuado desarrollo, acorde a los modelos metodológicos en formulación y construcción permanente, desde y para el ámbito educativo en artes.

Creación. Investigación y Arte (2020), puede entenderse desde múltiples perspectivas como el eje articulador de los puntos de partida y las preguntas investigativas que dan origen a este nuevo libro, que en tal sentido, puede ser leído como una continuación, una segunda parte, o un siguiente capítulo en la reflexión sobre dichos temas.

Este libro se encuentra dividido en cuatro capítulos que, a saber, permitirán al lector acercarse a sus enunciados gracias a su organización temática, correspondiente no sólo con los intereses particulares de cada autor, sino con tres ámbitos que consideramos claves para todo el proyecto investigativo del cual se desprende el documento: el arte, la educación y el lenguaje.

Así mismo, este nuevo documento busca formular una propuesta de lectura sobre el fenómeno de la creación, vinculándole con el concepto ‘operador’, entendido como aquella idea que permite la formulación y desarrollo de la acción. En las siguientes páginas se explica cómo la ‘creación’ despliega una doble naturaleza en su operación, una conceptual y otra metodológica, que en algunos casos se alternan o se combinan, dando origen a la categoría ‘*operador complejo*’³. Aquella operación se realiza en el marco de una triada de factores intervinientes asociados a su *theoria*, *praxis*, y *poiesis*. Primero, el ámbito (arte, educación y lenguaje); segundo, la propuesta teórica para su acción, para su actividad (la *a/r/tografía*); y tercero, los agentes necesarios para su desarrollo, su *causa efficiens* (ser, ente, entidad). A continuación, describiremos cada uno de ellos.

3 Este concepto, acuñado por Alexander Sosa, es ampliamente expuesto en el capítulo: Creación como operador.

De los ámbitos

'Creación' es un concepto transversal que permea y define toda actividad humana. Desde los albores de la tecnología hasta los más encumbrados logros de la ciencia o de las humanidades, el espíritu de la creación atraviesa el mundo humano con tal naturalidad que muchas veces se da por descontado. Para tratar de entender mejor la magnitud de este problema se proponen aquí tres ámbitos esenciales: el arte, la educación y el lenguaje. Cada uno de ellos se cruza con los demás y se ramifica al punto de comprometer el universo cultural. Tratemos, así sea preliminarmente, de mencionarlas por separado, sabiendo que en cada capítulo serán abordados de manera más adecuada.

Hemos de empezar por decir que la creación está inscrita en el lenguaje, lo configura de tal manera que todo lenguaje es en sí mismo creación. Sólo a través del lenguaje se comunica y se construye comunidad, es decir, el lenguaje hace parte de la naturaleza gregaria de la especie humana y refleja las maneras en las que ésta se desenvuelve socialmente, incluyendo sus cambios. Por eso es impensable abordar cualquier tipo de reflexión en torno a la creación sin asumir que ésta debe igualmente abordar el ámbito del lenguaje; no como un elemento operativo, sino como parte de la esencia humana y creadora. Al respecto, Cárdenas y Silgado afirman:

El lenguaje no es un instrumento que se usa y se deja. Pensar de esta manera significa reducir el lenguaje a una pura herramienta y además abandonar la posibilidad de darle algún sentido tanto al lenguaje en sí mismo como a la cultura que habita en él y a su papel en la constitución del sujeto. La cosificación conduce a pensar el lenguaje como un sistema divorciado de la conciencia, privado de sujeto respondente, dialógico y, por supuesto, ausente de las situaciones en que el lenguaje se enuncia y produce los marcos referenciales y relacionales en que se mueve ese sujeto. (2020, p. 221)

Por ello nuestros planteamientos en este documento no sólo buscan usar el lenguaje, sino transitarlo, recorrerlo como un mapa que contiene los caminos y destinos presupuestados, guiando a quien lo lee a través de signos de variada índole, con claves, pistas y señales que en cada capítulo ayudan a descifrar su contenido. De hecho, para abordar cualquiera de los ámbitos propuestos, el lenguaje es un factor indispensable: no es posible la educación sin valerse del lenguaje, así como para existir el arte desarrolla lenguajes acordes con sus objetivos y condiciones, siendo el lenguaje un arte en sí mismo.

Por su parte la educación, entendida como el ejercicio surgido de la reflexión pedagógica, despliega un amplio escenario para el pensamiento y la práctica en relación a diversos conceptos, entre ellos la ‘creación’, no sólo por su potencial formativo, determinante de las estructuras sociales, sino por la posibilidad de encuentro con el otro, en la diferencia, gracias al diálogo y a la acción, porque más allá

de la búsqueda de consensos, la educación permite analizar el sentido teleológico de la creación. Es en la educación donde la creación opera conceptual y metodológicamente en el sujeto para descubrir nuevos mundos, posibilidades expresivas y vitales, de profundas implicaciones políticas y culturales.

A su vez el arte, como expresión del espíritu, se convierte en el tercer factor y ámbito fundamental de este documento, así como en el propósito de un desarrollo humano holístico, consciente de su propia existencia y del impacto que ésta tiene sobre la de los demás y el mundo. La relación entre los conceptos 'creación' y 'arte' es tan estrecha que pareciera imposible hacer referencia a uno de ellos separado del otro, y si bien la 'creación' hace parte de un fenómeno mucho más grande que el 'arte', es a través de este último que encuentra sus más sorprendentes e inspiradoras manifestaciones.

De la teoría

Como se mencionó, este libro se fundamenta en un proyecto de investigación previo en el cual se hacían una serie de reflexiones y cuestionamientos al modelo metodológico de la 'investigación-creación', tangencialmente mencionados, desde los cuales buscamos partir para seguirles profundizando. En tal

espíritu podemos empezar examinando algunas de sus contradicciones reflejadas incluso en la formulación gráfica de dicha propuesta: investigación-creación. Volvamos por un instante al problema gramatical (esta vez desde una postura más tradicional), desde el momento en que visualmente la distinción entre estas operaciones se ve anulada a través del lenguaje escrito, al unir las palabras ‘investigación’ y ‘creación’ con el signo “guion” (-) o con el signo “más” (+), conceptualmente estos términos se fusionan. ¿No hay acaso una manera más afortunada de plantearlo? Quizás, pero el verdadero problema no es la forma, sino el contenido.

¿Pueden realmente darse de manera simultánea tales operaciones cognitivas? ¿Requieren los mismos recursos psíquicos investigar y crear? A pesar de que según la neurociencia existen zonas diferenciables del cerebro, no sólo por su anatomía sino por su función⁴ —como la

4 En este sentido se han identificado, gracias al estudio de patologías lesionales, zonas del cerebro vinculadas estrechamente, entre otras, con la atención, la memoria, la percepción, la emoción, el pensamiento matemático y, por supuesto, la adquisición, uso y desarrollo de las funciones del lenguaje. Cfr. Ortiz, T. (2009). Igualmente, recientes estudios como los adelantados por el neurocientífico Mark Beeman, y el psicólogo cognitivo John Kounios, han demostrado que la corteza cingulada anterior (ACC), registra una mayor actividad cuando la persona es puesta a prueba para resolver actividades creativas, información que les sirvió para formular una serie de estrategias que se pueden aplicar para mejorar este rendimiento, como realizar ejercicio físico, tener buen descanso nocturno, o mantener un buen humor, entre otras, recogidas en el libro de Steven Kotler, *The Art of Impossible: A Peak Performance Primer* (2021).

especialización hemisférica frente a rutinas y novedades cognitivas, o la asociación entre lóbulo frontal y la creatividad—, es un error atribuir la facultad creativa a un único centro neuronal. Por el contrario, dicha facultad está ligada a la capacidad que existe entre aquellas distintas zonas para comunicarse rápida y eficientemente. Así, las funciones cerebrales entran en ‘diálogo’ articulado, alternando operaciones y mecanismos que permiten la generación de ideas y la evaluación de las mismas, que en un adecuado balance —y apropiando el término biestabilidad⁵—, mejoran los procesos creativos. Esta dinámica puede ser ‘reforzada’ a través de ejercicios —como la escritura creativa o la improvisación musical—, pero su mayor desempeño depende más de factores genéticos y epigenéticos particulares que del empeño o del azar, de un don divino, o de un propósito metafísico que hace del creador un sujeto excepcional; como parece ser la creencia popular.

Justamente esa distinción entre talento y empeño, intuición y disciplina, parece marcar los dos extremos de una cuerda entre las que se deslizan —o quizás mejor, se debaten— las reflexiones filosóficas y las investigaciones científicas sobre la creatividad, y frente a las cuales, obviamente, no

5 Goldberg (2018), apropia este concepto matemático para referirse metafóricamente a un sistema cuyo comportamiento se caracteriza por transiciones entre dos estados, que para el estudio del funcionamiento del cerebro no es literal, pero funcionalmente permite explicar su comportamiento. (p.188)

hay consenso. ¿Acaso puede encontrarse una fórmula bioquímica para la creatividad? ¿Existe una configuración social que propicie inequívocamente la creatividad entre los miembros de una comunidad? ¿Podemos formular una acertada y universalmente aplicable definición de lo que significa ‘ser creativo’? ¿Hasta dónde puede llegarse a fuerza de voluntad, a pesar de no contar con una genética ‘afortunada’ o unas condiciones favorables para su desarrollo?

Gardner (1995), por ejemplo, plantea la caracterización de lo que él llama un ‘creador ideal’ y para ello integra los enfoques idiográfico y nomotético⁶ (pp. 366-368). A partir de su análisis a las características de siete reconocidos creadores en distintas áreas: Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi, concluye que, a pesar de ciertas coincidencias, estos creadores difieren en cuanto a su inteligencia dominante (reflejada en distintos estilos cognitivos y tipos de creatividad), así como a la amplitud y combinación de éstas (p. 369).

En ese sentido, podemos afirmar que a pesar de sus diferencias, algo que comparten estos creativos es su

6 Estos enfoques son utilizados en Psicología para tratar de analizar las causas que determinan las diferentes personalidades sobre las conductas. El idiográfico sostiene que los individuos son seres únicos e irrepetibles, por lo que se centra en el estudio de casos particulares; el nomotético por su parte, plantea que los individuos se parecen entre sí, en un nivel básico, lo cual permite formular leyes generales aplicables a un gran número de personas (Pueyo, 1997).

capacidad para establecer redes conceptuales, aprovechando los conocimientos previos y trazando conexiones con los nuevos que procesan, es decir, apropiando nueva información a través de la adaptación y el relacionamiento con experiencias e ideas previas, ampliando su comprensión, enriqueciendo su lectura del mundo, y con ella, encontrando soluciones novedosas a viejas cuestiones —quizás dadas por zanjadas—y formulando preguntas que antes no había sido posible plantear.

Las mentes creativas enriquecen nuestro mundo, no por lanzar ideas mágicamente de la nada, sino por reinterpretar el universo circundante, con base en un conocimiento previo, gracias a parámetros ya establecidos para su reinvención, lo cual nos demuestra el carácter procesual de la ‘creación’.

Las grandes ideas de cualquier campo no se alcanzan gracias a ingenuos quijotes, sin interés ni conocimiento previo sobre la disciplina, que abandonados al ocio generan en su mente mucha paja hasta que, con suerte, dan con unos pocos granos de trigo. En absoluto, en la vida real las ideas creativas y rompedoras suelen ser la culminación de un esfuerzo intelectual o artístico sostenido durante un largo período de tiempo. Las ideas creativas suelen surgir en personas que llevan años o incluso décadas dedicadas con sumo esfuerzo a la disciplina de su elección, en la que son maestras consumadas. La habilidad para generar lo nuevo suele estar arraigada en una excelente comprensión de lo viejo, aunque acabe por rechazarlo. (Goldberg, 2018, p. 187)

Dicho esto, el modelo ‘investigación-creación’ supondría una condición excepcional para su desarrollo, al pretender que los ‘investigadores-creadores’ tuvieran un desempeño superior en la velocidad y biestabilidad en su sinapsis neuronal —facultad identificada efectivamente en cerebros altamente creativos—, excluyendo a las demás mentes, aquellas que podríamos ser etiquetadas como ‘menos privilegiadas’.

Aparece entonces una propuesta que distingue las operaciones mentales y procedimentales, respetando cada una de ellas, dotándoles incluso visualmente de toda la fuerza y trascendencia que ya poseen desde su concepción: la **a/r/tografía**. Esta perspectiva, propuesta por la docente, artista e investigadora canadiense Rita Irwin, surge como una respuesta a inquietudes intelectuales y académicas identificadas gracias a la práctica activa en los escenarios de la creación artística, la enseñanza y la investigación en artes. La a/r/tografía esboza, inclusive gráficamente a través de un acrónimo —y hecho explícito con el uso de la barra inclinada— una separación de las actividades y conceptos que se articulan para su conformación: *Art / Research / Teaching* (arte, investigación, enseñanza).

La a/r/tografía se presenta como un concepto potencialmente capaz de articular de manera natural los distintos mecanismos y procesos activos en ámbitos como

los formulados en la presente propuesta (arte, educación y lenguaje), acogiendo la diversidad de posibilidades expresivas y creativas que surgen de cada uno de estos, a la vez que invita al surgimiento de otras nuevas y distintas herramientas, insumos y metodologías a partir, justamente, de su interacción: *“Loss, shift, and rupture are foundational concepts or metonyms for a/r/tography. They create openings, they displace meaning, and they allow for slippages. Loss, shift, and rupture create presence through absence, they become tactile, felt, and seen”*⁷ (Irwin et al., 2005, p. 898).

La a/r/tografía es una práctica permanente de construcción de saber tomando como insumo la experiencia, la reflexión sobre dicha experiencia, y la creación artística a partir de aquellas, en un diálogo sostenido no solamente hacia el interior de aquel docente / artista / investigador, sino con *otros*, pares y diversos, artistas / estudiantes / docentes / investigadores, coincidentes en su interés por entender estos fenómenos y sus procesos, toda vez que la a/r/tografía: *“promotes artistic enquiry as an aesthetic awareness, one that is open to wonder while trusting uncertainty. Through attention to memory, identity, autobiography, reflection,*

7 “La pérdida, el desplazamiento y la ruptura son conceptos fundamentales o metonimias de la a/r/tografía. Crean aberturas, desplazan significados y permiten deslizamientos. La pérdida, el cambio y la ruptura crean presencia a través de la ausencia, se vuelven táctiles, se sienten y se ven”. (Traducción libre.)

meditation, storytelling and cultural production”⁸ (Irwin et al., 2015, p. 355).

De hecho, este documento encuentra su fundamento conceptual en las interacciones y reflexiones surgidas de las prácticas, tanto artísticas como docentes e investigativas de sus autores, es decir, que no son fruto de la ‘investigación-creación’, sino de la investigación / creación / enseñanza, llevadas a cabo por los escritores de este texto, cada uno con sus particularidades procesales, referentes teóricos, medios, lenguajes, técnicas, recursos y propósitos, pero confluyentes en su preocupación por los procesos académicos, investigativos y creativos, tanto propios como ajenos, particularmente al interior de la academia.

De los agentes

Hemos descrito a este punto dos de las coordenadas necesarias para nuestra propuesta de análisis frente al fenómeno de la ‘creación’ como operador complejo; sin embargo, todo el análisis planteado ha sido puramente teórico; para una efectiva operación, su desarrollo requiere

8 “promueve la indagación artística como una conciencia estética, abierta al asombro mientras confía en la incertidumbre. A través de la atención a la memoria, la identidad, la autobiografía, la reflexión, la meditación, la narración y la producción cultural”. (Traducción libre)

de la participación de los que podríamos clasificar como entes, entidades o seres —según su naturaleza—, que permitan llevar a la práctica las operaciones conceptuales y/o metodológicas que son la ‘creación’. Dichos agentes, siguiendo los planteamientos de la Metafísica aristotélica, transforman en su interacción la materia, para darle forma, es decir, no basta con la materia pura (*causa materialis*) o la potencia de *ser* que se esconde en ella (*causa formalis*); hace falta la intervención de unos ‘operarios’ (*causa efficiens*) que pongan en marcha las operaciones (en nuestro caso la ‘creación’) para transformar la realidad (*causa finalis*), para cambiar el mundo. Así pues, parte de nuestra propuesta consiste en la caracterización de dichos agentes claves en los ámbitos enunciados, que para cada uno de ellos recibe distintos nombres y asume distintas tareas, pero que en todos los casos, permiten gracias a su acción recíproca que se dé la ‘creación’. Parafraseando a Gadamer (1960): el sujeto de la ‘creación’ no son los creadores, sino que a través de ellos la ‘creación’ simplemente accede a su manifestación. “El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación” (Gadamer, 1960, p. 145).

En este sentido, se pueden configurar triadas de agentes para cada uno de los tres ámbitos propuestos, a saber: obra / artista / público, en el arte; saber / maestro / estudiante, en la educación; discurso / lengua / habla, en

el lenguaje. Cada tríada, representa tres lógicas distintas de interacción, correspondientes con la naturaleza específica de cada ámbito, sus propósitos y sus alcances. Estos son tan sólo rótulos designados a los operarios de la acción, de la ‘creación’ en cada caso; y si bien es cierto que su papel es fundamental, no debe perderse de vista que es la acción, la interacción surgida entre ellos, la que constituye el eje central de todo el fenómeno.

Finalmente, hemos querido arriesgar con el término ‘componentes’, el propósito de nombrar aquellas ideas, nociones, conceptos, escenarios, recursos, factores, y categorías que, —valga la redundancia— componen y describen de manera más cercana los elementos puestos en juego al interior de la interacción entre los distintos agentes en cada ámbito específico de nuestra formulación. Dentro de estos ‘componentes’ hemos querido igualmente plantear una distinción correlativa a la de los operadores complejos, clasificándolos como conceptuales y metodológicos, con la salvedad de que algunos comparten esa doble condición.

Estos, y los demás aspectos relacionados con nuestra propuesta, buscan ser ampliados y ejemplificados adecuadamente a lo largo del presente documento, del cual este apartado pretende tan sólo hacer una presentación preliminar, un resumen superficial, ejercicio similar al que plantea el siguiente cuadro:

Creación como operador complejo (conceptual y/o metodológico)				
Acción- Actividad	Ámbito	Agentes	Componentes	
			Conceptuales	Metodológico
Arte/ investigación/ docencia a/r/tografía (art/research/ teaching)	Arte	obra / artista / público	Imaginación Curiosidad Identidad Libertad Fantasía Ocio	Taller Improvisación Quehacer Experiencia Contemplación
	Educación	Saber / maestro / estudiante	Subjetivación Libertad Identidad Singularidad Aburrimiento Contemplación Experiencia Ocio	Escuela Disciplina Método Experiencia Ocio Fantasía Creatividad Contemplación
	Lenguaje	Discurso / lengua / habla	Recursividad Re-creación Interpretación Imaginación	Recursividad Juegos de palabra Códigos Figuras retóricas Experiencia Ocio

Cuadro 1. *Creación operador complejo.*

Fuente: Pedro Alexander Sosa, William Elías Arciniegas,
Elaboración propia.

Colofón

La ‘creación’ es en esta propuesta el eje central entorno al cual se desarrolla el mecanismo social, es el motor primero que impulsa toda acción humana y la piedra angular sobre la cual se erigen las estructuras culturales, sus cambios y sus metas. El análisis y eventual comprensión de dichos fenómenos permite múltiples expresiones y acercamientos, surgidos desde diversas perspectivas y ámbitos, por lo cual, lo aquí expresado es tan sólo el resumen de una mirada particular, que no busca ser canónica ni inobjetable sobre el tema. Esta perspectiva es una manera de interpretar a la ‘creación’ y sus posibilidades, sus ámbitos, sus agentes y descriptores que —resumidos en el cuadro anterior— pueden llegar igualmente a expresarse de distinta manera, por ejemplo, y parafraseando a Echeverría (2017) en sus postulados básicos de la Ontología del lenguaje, —“1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos. 2. Interpretamos al lenguaje como generativo. 3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. (Echeverría, 2017, p. 31) —en términos de premisas interpretativas, a saber:

1. Interpretamos a los seres humanos como seres creadores.
2. Interpretamos a la ‘creación’ como operador complejo (conceptual y/o metodológico).
3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en la acción de crear.

4. Interpretamos los cambios sociales y culturales como parte del proceso de creación humana.
5. Interpretamos la 'creación' como un proceso desarrollado en distintos ámbitos con agentes y propósitos distinguibles y correspondientes.
6. Interpretamos el arte como un ámbito expresivo de 'creación'.
7. Interpretamos la educación como un ámbito formativo de la 'creación'.
8. Interpretamos el lenguaje como un ámbito constitutivo de la 'creación'.

Así, el fenómeno de la 'creación', y su entendimiento como operador complejo (metodológico y/o conceptual), abre la posibilidad al análisis de la experiencia humana en ámbitos como los propuestos, con perspectivas diversas, pero complementarias, articuladas bajo la premisa de un entendimiento procesual que requiere la participación de agentes para su accionar en cada uno de los escenarios propuestos. Dicho de otro modo, la 'creación', en tanto operador complejo, implica una suerte de ejercicio dialéctico entre los intervinientes en su acción, que en un proceso de interpretación de las múltiples realidades en las que se desarrolla exige el empleo y mediación de igualmente diversos instrumentos para sus lecturas. Esto es posible gracias a un ejercicio hermenéutico que puede calificarse como analógico y que permite salir de la dicotomía de la interpretación univocista o un "relativismo equivocista

que nos hunde cada día más en el escepticismo” (Beuchot, 2016, p. 18). Esta ‘negociación’ entre distintos es clave para la operatividad de la ‘creación’, porque es en ese espacio, en esa encrucijada conceptual, que ámbitos como el arte, la educación y el lenguaje permiten el diálogo entre lo ontológico y lo teleológico, entre el *ser* y el devenir.

Porque al captar al otro como semejante, como idéntico a nosotros a pesar de sus diferencias, estamos aplicando la analogía, estamos poniendo en ejercicio una hermenéutica analógica. Hermenéutica porque nos mueve a interpretar al otro, al diferente; y analógica, porque nos hace aceptarlo en medio de sus diferencias e incluso por esas diferencias.

Así, la analogía tiene un aspecto dialéctico. Se ocupa en la unión de los contrarios. Pero no los resuelve completamente, no los reconcilia de modo pleno, siempre se conserva algo del conflicto. Y, sin embargo, los hace entenderse, incluso los vuelve solidarios. Se ayudan entre sí, colaboran. (Beuchot, 2016, p. 47)

Este es precisamente el espíritu del presente escrito: el espíritu de la ‘creación’ surgido del diálogo entre sus autores y sus lectores, entre aquellos que acompañaron con valiosos aportes el proceso para su consolidación desde distintos escenarios: académicos, familiares y sociales, pero especialmente desde el Grupo de Investigación Gifse y la UPTC, que a pesar de las trágicas circunstancias relacionadas

con la pandemia desatada por el COVID-19 (SARS-CoV-2), no desfallecen en sus esfuerzos por la construcción de una realidad social y académica que permita un futuro mejor para todos. Por eso y más, desde aquí y desde ya, gracias.



CREACIÓN COMO OPERADOR

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 práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo”

Deleuze (citado en Foucault, 1979, p. 74).

Como se ha mencionado, la apuesta investigativa emprendida en este documento tiene como antecedente el libro: *CREACIÓN. Investigación y Arte* (2020). En él se pudo identificar que la ‘creación’ es un elemento que se mueve entre lo conceptual y lo metodológico en diferentes disciplinas, momentos, prácticas, hábitos, acciones e intervenciones; además está conectado de forma inmanente a muchas actividades humanas, más allá del arte, de la investigación y de la misma conciencia creadora, —asignada usualmente a los artistas—. En ese sentido, la investigadora colombiana Ligia Ivette Asprilla hace un llamado de atención a la discusión tan controvertida que se da en las universidades frente a la validación de la llamada ‘investigación-creación’. La autora nos invita a pensar a la ‘creación’ por encima de las formas en las que la reconocemos, admitiendo que es una actividad connatural a los seres humanos, lejos del modelo científico moderno:

la creación es la categoría mayor de la producción de lo novedoso; la investigación es solo una de las formas que dicha producción puede asumir. La historia de la

innovación es la historia de la creación en el ser humano (Asprilla, 2013, p. 8).

Este enunciado además invita a hacer una pregunta ontológica por la acción creadora, es decir, por la condición de creadores que tuvieron que asumir nuestros lejanos antepasados humanos, quienes modificaron o recrearon el contexto para mantenerse vivos, acomodando lo inmediato a sus conveniencias para la supervivencia. Así creamos y destruimos nuestros dioses, nuestros vestidos, lenguajes, escritura, herramientas y una infinidad de cosas que han permitido consolidar lo que hoy entendemos como cultura.

Con estos postulados iniciales se formuló y desarrolló un proyecto de investigación que permitió analizar y pensar a la ‘creación’ en otras circunstancias, indagando por este término en la acción misma, tanto de forma conceptual, como de forma metodológica. De fondo se ha tenido como supuesto el olvido casi cómplice del que el tema ha sido víctima en el campo artístico, tanto en las academias como en las universidades, ya que en distintos lugares se habla de los productos o acciones artísticas, pero no se hace una pregunta ontológica por la ‘creación’ en sí misma.

Este capítulo no presenta a la ‘creación’ sometida a la comprensión de una sola disciplina o un solo autor, una técnica o una forma de hacer, sino que, por el contrario, será comprendida como una categoría relacionada con los aspectos más primarios y naturales del pensamiento y la

experiencia humana. El concepto puede ser reconocido en diferentes prácticas y discursos, para nuestro caso: el arte, el lenguaje y la pedagogía. En ese sentido, la ‘creación’ no será una propuesta conceptual impuesta o delimitada a través de un andamiaje teórico o psicológico, sino que, por el contrario, es entendida aquí como una *acción* conceptual y metodológica, es decir, la ‘creación’ como un posible ‘operador’ en campos de acción tanto metodológicos como conceptuales. Del mismo modo se buscará aclarar cómo irrumpe la ‘creación’ en muchos momentos como “operador complejo”, dado que puede ser entendida al mismo tiempo como “operador conceptual” y “operador metodológico”.

Operador, el que obra

Etimológicamente el término ‘operador’ proviene del latín *operator*, que significa “el que obra”, y tiene antecedentes en la consolidación de lo que hoy conocemos como las matemáticas. En ese sentido, ha tenido desarrollos distintos en diferentes campos, sobre todo donde el saber matemático es fundamental en su organización (aritmética, geometría, probabilidad, estadística, álgebra, programación, biología, química, física, economía, entre muchas otras). Para este caso el término ‘operador’, al igual que en las matemáticas, se referirá a la relación o interacción que se puede dar entre dos o más elementos.

El ‘operador’ está estrechamente relacionado con ‘el obrar’, así las operaciones o ‘el hacer’ les dan sentido a las matemáticas, de lo contrario ellas sólo serían cantidades, magnitudes y propiedades. Son esas relaciones tejidas por los ‘operadores’ las que las caracterizan, pues sólo a través de ellas las matemáticas pueden dar origen a las cantidades, magnitudes y propiedades desconocidas.

En el pasado las matemáticas eran consideradas como la ciencia de la cantidad, referida a las magnitudes (como en la geometría), a los números (como en la aritmética), o a la generalización de ambos (como en el álgebra). Hacia mediados del siglo XIX las matemáticas se empezaron a considerar como la ciencia de las relaciones, o como la ciencia que produce condiciones necesarias (Historia de las matemáticas, 2016)

En culturas muy antiguas como la babilonia, egipcia o la maya, existieron avances significativos, por ejemplo, la aparición del cero; uno de los elementos representativos que permitió que estas civilizaciones entraran en la historia de las matemáticas. Ellas lograron establecer relaciones entre los elementos o las cualidades de dichos elementos. En ese sentido, las relaciones descritas como operaciones (suma, resta, multiplicación, división, entre otras) son efectivamente lo que le da sentido a la matemática como: “la ciencia de las relaciones, o como la ciencia que produce condiciones necesarias”. Es precisamente aquí donde el concepto ‘operador’ se convierte en una inspiración para pensar hipotéticamente en la ‘creación’ como ese ‘operador’

olvidado que permite establecer relaciones o condiciones para la emergencia de lo nuevo.

Es en esa condición donde el ‘operador’ tiene sentido, él actúa y produce resultados (en muchas ocasiones novedosas) fruto de la acción que puede ser expresada a través de inquietudes, problemas y preguntas, entre otras. Tal vez es por esto que la ‘creación’ es concebida como un acto que permite la elaboración o aparición de elementos inéditos que son susceptibles de ser valorados como notables, trascendentes, únicos o especiales. De esta manera, la ‘creación’ como ‘operador’ puede ser entendida como la emergencia ‘del que obra’ en una interacción tanto del pensamiento como de la acción.

Con esta premisa el ‘operador’ no solamente tiene una forma de actuar, sino un grupo de resultados posibles y alcanzables que están determinados por la concepción y acción del mismo ‘operador’, así como por la correlación que le permita entre los elementos.

Usando la analogía con los operadores matemáticos la ‘creación’, —entendida como ‘operador’,— permite una serie de acciones y correlaciones, orientadas y determinadas sobre todo por la experiencia humana. Así pues, la ‘creación’ es estudiada y reconocida en este documento como el elemento determinante de la interacción que pasa como connatural o invisible.

Dos antecedentes investigativos recientes que permiten aclarar o formular conceptos como ‘operadores’, —en el sentido en que pueden causar interrupciones o variaciones en el contexto y/o su lectura— se encuentran en el libro: *De la anarqueología como operador metodológico*, del profesor Silvio Gallo; y también en el artículo: *Arqueología y Genealogía, operadores conceptuales para investigar en educación*, de Pedro Alexander Sosa y Elver Chaparro.

Los dos documentos fueron publicados en el año 2017 en relación con conceptos elaborados y usados por Michel Foucault. En el primero el profesor Silvio Gallo hace un rastreo de la noción ‘caja de herramientas’ para afirmar que es a través de ella que:

Podemos pensar con Foucault, con sus conceptos y a partir de ellos producir nuevas ideas y nuevos conceptos; pero podemos también pensar al modo de Foucault, esto es, utilizar sus herramientas metodológicas para pensar cosas que él no pensó, para dedicarnos a nuestros problemas investigativos. Problemas investigativos que pueden ser analizados con las herramientas propuestas y dispuestas por Foucault. En otras palabras, trabajar como lo hizo Foucault (Gallo, 2017, p. 50).

El pensamiento de Foucault, en el análisis de Silvio Gallo, es una excusa para identificar una intención compleja y declarada en el pensamiento del autor francés, convertir sus análisis, herramientas, construcciones conceptuales y precauciones en: “instrumentos polimorfos libres” para la acción investigativa.

Este trabajo crítico que realiza Foucault, lo hace colocándole un acento a su andamiaje teórico y conceptual, que denomina caja de herramientas; es decir, que se construye con conceptos no un sistema, sino un instrumento, que se opera en situaciones dadas y en posibilidades concretas y específicas. La teoría como caja de herramientas no tiene que ver con el significante “es preciso que sirva”, que funcione, que les sirva a las personas y al mismo teórico. La caja de herramientas se convierte en una máquina de combate, es decir, la teoría no se totaliza; por el contrario, se multiplica y se multiplica constantemente (Gallo, 2017, p. 26).

Al no ser un sistema, sino un instrumento, no tiene un método con pasos o procedimientos que limitan la acción, o establecen una forma correcta de uso, es por eso que su relación se da con la ‘acción’: “es preciso que sirva”. Así el profesor Silvio Gallo retoma la idea de usar estas herramientas para pensar lo que Foucault no pensó y darnos la oportunidad de pensar nuestros propios asuntos investigativos. El autor concluye su planteamiento agrupando las herramientas en dos tipos, así:

A partir de esta idea de la caja de herramientas, propongo que hablemos de “operadores conceptuales”: tomar los conceptos como herramientas que podemos poner en operación, hacer funcionar, que produzcan efectos en el pensamiento y que hagan posible un pensamiento nuevo [...] Los “operadores metodológicos” son herramientas para hacer [...] son maneras de actuar y de pensar, son el establecimiento de protocolos de actividad [...] De manera que podemos disponer de cajas de herramientas

de dos tipos: herramientas conceptuales y herramientas metodológicas (Gallo, 2017, p. 50).

Por otro lado, el artículo “Arqueología y Genealogía, operadores conceptuales para investigar en educación” (2017), hace una aproximación sobre la idea de los operadores, describiendo a la arqueología y la genealogía como operadores conceptuales, a partir de la lectura y revisión del texto: “Los intelectuales y el poder”, entrevista de 1972 en donde Michel Foucault dialoga con Gilles Deleuze preguntándose por el papel del intelectual en la teoría y la práctica:

Eso es, una teoría es exactamente como una caja de herramientas. Ninguna relación con el significante... Es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja entonces de ser teórico, es que no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer (Deleuze y Foucault, 2005, p. 79).

De esta manera, la síntesis del artículo de Sosa y Chaparro (2017), frente a la idea de los operadores, coincide en la dicotomía que postula Silvio Gallo, descrita de forma un poco más coloquial:

Los operadores metodológicos se involucran en la acción [...]como herramientas de recolección y formas de análisis de la información; por otro lado, los operadores conceptuales involucran reflexiones, categorías,

enunciados, conceptos, entre otros, que tienen que ver con presupuestos, perspectivas de análisis y retículas conceptuales que permiten entender el objeto de estudio de manera diferenciada (p. 160).

En ambos casos es evidente que los operadores guardan identidad en tanto tienen una forma de ser reconocidos, pero también tienen una forma de acción frente al objeto con el que se enfrentan. De esta manera los operadores son retículas de lectura y acción frente a algo y permiten ver o entender de formas distintas, objetos que pueden ser considerados ya estudiados o examinados por herramientas más técnicas o instrumentales. De este planteamiento frente a la idea de los ‘operadores’ se hace necesario revisar que en todos los casos estos no siempre cumplen con una sola función, sino que pueden simultáneamente ocupar lugares metodológicos y conceptuales, es decir, como operadores complejos.

En esta aproximación a la ‘creación’ no diremos que el concepto que estamos recogiendo como ‘operador’ es una forma constituida o construida por un autor, sino que, por el contrario, esta lectura busca recuperar las formas de la ‘creación’ para darle sentido y posibilidades. Es un intento por reconocer que aquella tiene algo de identidad en los procesos de construcción de conocimiento y saber de los seres humanos. Identificar a la ‘creación’ como un ‘operador metodológico’ significa que aquella puede direccionar las prácticas, establecer métodos o estrategias y, por otro lado, como ‘operador conceptual’, puede estar

contenida en reflexiones, categorías, enunciados, retículas, que permiten entender las acciones humanas como acciones para la creación. En ese sentido, cuando la ‘creación’ se hace ‘operador complejo’, puede ser vista en estos dos papeles a manera de relevos y se hace difícil identificarla en un solo perfil, puede resultar en una forma conceptual que delimita la *acción* y, al mismo tiempo, una *acción* que produce conceptos al actuar, en otras palabras, cuando hablamos de ‘operador complejo’ estamos reconociendo que la ‘creación’ tiene una condición particular, se puede *pensar* en clave de ‘creación’ o se puede *hacer* en clave de ‘creación’, también se puede *hacer y pensar* en clave de ‘creación’, inclusive sin tener conciencia frente al hecho.

Con el fin de describir con alguna claridad esta arriesgada apuesta, se presentan algunos ejemplos cortos que permitan entender de manera axiomática a la ‘creación’ como ‘operador’ en diferentes posturas. Inicialmente, y para hablar de la ‘creación’ como ‘operador conceptual’, me remitiré al filósofo italiano Giorgio Agamben. Este autor, en el texto: *Creación y anarquía. La obra en la época de la religión capitalista*, específicamente en el capítulo dos, “Sobre el acto de la creación”, se remite a una conferencia emitida por Gilles Deleuze en 1987 donde describe a la creación como “un acto de resistencia”. Agamben retoma esta idea y la plantea como una potencia o “como la suspensión del acto”. Así lo describe:

Debemos entonces observar el acto de creación como un campo de fuerza entendido entre la potencia y la impotencia, el poder y el poder-no, el actuar y el resistir. El ser humano puede dominar su potencia y tener acceso a ella sólo a través de su impotencia; pero —precisamente por ese motivo— en realidad no se da ese dominio sobre la potencia; y ser poeta significa estar a merced de su propia impotencia.

Sólo una potencia que puede tanto la potencia cuanto la impotencia es entonces la potencia suprema. Si toda potencia es tanto potencia de ser cuanto potencia de no ser, el pasaje al acto sólo puede suceder transportando al acto la propia potencia-de-no. (2019, pp. 33-34)

Esta aproximación es evidentemente conceptual e intenta construir de forma argumentada una retícula que permite: ver, leer, encuadrar y apropiarse de una idea de la ‘creación’. En este sentido y partiendo de una aproximación como esta, es posible por ejemplo leer los actos relacionados con la creación como ‘potencia’, y asumir que estos no siempre se ven reflejados en el acto o el artefacto, sino, tal como lo dice el autor: “debe ser una potencia interna al acto mismo, como también debe ser interno a ese acto de resistencia” (Agamben, 2019, p. 30). De esta manera vemos que la ‘creación’ como ‘operador conceptual’, permitiría el análisis, el establecimiento de una postura frente al objeto indagado, así como formular estrategias de estudio o caminos de lectura que ayuden a pensar con y a través de esta construcción conceptual.

La ‘creación’ como ‘operador metodológico’ puede verse de manera un poco más intuitiva, dado que ésta se ha visto comúnmente asociada a estrategias relacionadas a la educación, en la que la ‘creación’ o la creatividad se inscribe en los procesos de formación, aprendizaje, análisis o investigación. Un ejemplo sobresaliente es la llamada ‘A/r/tografía’, término acuñado por Rita Irwin en el año 2003. Allí la ‘creación’, entre otros aspectos asociados al mundo de lo ‘sensible’, es tomada como estrategia metodológica que permite indagar por temas que las Ciencias Sociales no han podido recuperar a través de los métodos esgrimidos por ellas. De esta forma la ‘A/r/tografía’ permite:

Explorar artísticamente ideas, cuestiones y temas, ofrece nuevas vías de construcción de significado, de un modo tanto personal como colectivo. De este modo, emplear arte y texto, igual que teoría y práctica, permite interconexiones que pueden ser consideradas una forma relacional aumentada a través de conversaciones. Así pues, al tiempo que los A/r/tógrafos usan la recolección y el análisis de datos propios de las ciencias sociales (entrevistas grupos de discusión observaciones, etc). También emplean modos propios de indagación artística y educativa. Los A/r/tógrafos están permanentemente involucrados en ideas, datos y procesos artísticos como forma de producir nuevas intuiciones por medio de la creación [...] Es más, la A/r/tografía se resiste a establecer formas específicas de recogida y análisis de datos, o procesos y productos artísticos y favorece el ser sensible a las prácticas contemporáneas. Para los investigadores A/r/tográficos es esencial familiarizarse con el trabajo de artistas y educadores contemporáneos y tener en cuenta

cómo esas prácticas pueden influenciar sus percepciones, sus modos de conducir la indagación y sus vías de creación de conocimiento (Marín y Roldán, 2017, p. 137).

En este caso, la ‘creación’ como ‘operador metodológico’ permite indagar por representaciones, conceptos, imaginarios, relaciones, entre otros aspectos, que establecen los individuos con el mundo y sus sensaciones. De esta forma, la ‘a/r/tografía’ emplea a la ‘creación’ como estrategia metodológica que permite que esos elementos afloren o se hagan evidentes, y de esta manera los hace parte de la búsqueda investigativa del a/r/tógrafo.

En ese mismo sentido se puede decir que en la ‘creación’, como ‘operador metodológico’, también se encuentra el llamado *Art Thinking*, presentado por el artista Luis Camnitzer (2015) en un simposio en el Pratt Institute, y retomado por María Acaso y Clara Megías con un interés educativo. Para el mismo Camnitzer el término *Art Thinking* (pensamiento artístico), puede ser traducido al español como: “manera de pensar utilizada por los artistas durante el proceso de creación” (Camnitzer, en Acaso y Megías, 2017). En ese sentido, y como un planteamiento en la educación, el *Art Thinking* se convierte en una metodología particular de interacción, en la que la creación en el arte es la senda sobre la que se puede aprender y conocer en la escuela desde una postura crítica.

Finalmente, y para mostrar que la ‘creación’ puede ser reconocida como un ‘operador complejo’, es decir, que

al mismo tiempo opera como estrategia metodológica y retícula conceptual, señalaré una reconocida conferencia: *El Acto Creativo desde la esterilidad de la certeza hacia la fecundidad de la incertidumbre*, del economista chileno Manfred Max Neef (1992). En esta conferencia el autor diferencia el ‘comprender’ y el ‘explicar’ y para ello advierte que la ciencia moderna y los métodos que hemos usado no buscan sino ‘describir’ y ‘explicar’ el mundo de forma fría y rígida. De esta manera le es posible plantear a la creación, y el acto que la produce, como una intensión del ser humano que busca sobre todo ‘comprender’, delimitada en una forma de hacer (método) y en una manera de percibir (concepto) asociada al universo sensible de la creación:

El describir y el explicar es parte del conocimiento, y el conocimiento es el reino de la ciencia. El comprender, en cambio, es algo mucho más profundo, y no tiene que ver con la ciencia, sino más bien con la percepción profunda, o sea con la capacidad de iluminación [...] El acto creativo comienza cuando me integro con, cuando soy parte de, cuando penetro profundamente algo, y sobre todo si lo penetro con amor, es decir con el deseo de potenciarme sinérgicamente con ello. Comprender es un acto profundamente creativo. Hay gente que sabe hacer poesía, hay otros que son poetas. Hay gente que sabe hacer música, hay otros que son músicos. Hay gente que hace ciencia, hay otros que son científicos. Hay quienes hacen el amor y hay quienes aman. (Max-Neef, 1992)

De acuerdo con estos ejemplos, y la alegoría que se planteó desde el inicio del documento con relación a la

palabra ‘operador’, se puede afirmar que la ‘creación’ es un ‘operador complejo’ y polimorfo que tiene en su apropiación múltiples usos y proximidades, y es en ese sentido en el que procuraremos hacer un acercamiento a la manera en la que este opera como método y concepto, en diferentes campos de conocimiento: el lenguaje, el arte y la educación.

La ‘creación’ como palabra, concepto y acción; la palabra, el concepto y la acción como ‘creación’

*De la boca de la naturaleza salen las cosas;
de la boca del hombre, las palabras.*

Entre las palabras y cosas, ¿cómo es posible el encuentro?

Algunos sueñan con eso, y escriben esta ilusión como si fuera una certidumbre.

*Otros olvidan la naturaleza para vivir sólo dentro de la palabra,
y olvidan la palabra para encerrarse en las cosas.*

*Otros por fin viven, piensan y escriben
dentro del espacio que separa siempre la palabra de la cosa.*

Adonis (2021)

Intentar definir a la ‘creación’ inevitablemente nos lleva al universo de la razón y la argumentación, obliga a establecer relaciones temporales y conceptuales entre la palabra y la cosa, con las limitaciones que ellas implican. Todos sabemos que la cosa, por naturaleza, es infinita en sí misma, no como la palabra o las palabras que intentan

describirla o representarla. Esto mismo ocurre con la ‘creación’, es infinita en tanto ella *es*. Sin embargo, hemos construido fantasmas frente los conceptos que la definen o la circundan, y estos se convierten en valores que parecen tener la solidez natural de la roca, parecen hijos legítimos del tiempo, y contrariarlos puede ser considerado herejía. Nietzsche (2014) en *Así habló Zaratustra* escribió: “¡cuidad que no os aplaste una estatua!” (p. 126). Las estatuas a las que refiere son los conceptos totémicos que impiden moverlos, desplazarlos, transformarlos, a los cuales se les guarda reverencia, son respetados y en muchas ocasiones venerados; mantienen el aura de la verdad, como el arte, el artista y la misma ‘creación’. Intentar describir el espacio que separa la palabra de la cosa, hablando de la ‘creación’, representa forzosamente un riesgo.

En muchas ocasiones la definición sobre las cosas ayuda a “materializar” el concepto, lo hace tangible, le asigna una forma. Así, en múltiples lugares preferimos el concepto a la cosa, por la misma incapacidad de ver de manera simple la cosa en la cotidianidad. Preferir el concepto sobre la cosa es sólo un síntoma de una forma de conocer, la razón. Por esto procurar ver la ‘creación’ en la acción misma resulta una tarea casi imposible. Parece “imposible pensar” en clave de ‘creación’, o cuando ella está teniendo sentido, tal vez porque se encuentra en el espacio entre la palabra y la cosa, en donde no depende de la organización estructural de la razón.

Esta misma pregunta sobre la imposibilidad de pensar la hizo Michel Foucault en la introducción al texto: *Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, como parte de un comentario después de describir, como dice él “cierta enciclopedia china” (refiriéndose a un texto de Borges). Al respecto plantea Foucault:

En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto. Así pues, ¿qué es imposible pensar y de qué imposibilidad se trata? (1986, p. 1).

En la misma línea Philippe Sabot (2007), explicando a Foucault, formula otra pregunta en el mismo sentido: ¿lo que resulta pensable no lo es siempre sobre el fondo de un imposible pensar, de un posible impensable? La respuesta a esas preguntas, se convierten en el sustento del proyecto de la arqueología del saber, y para nuestro caso sugieren cuestionar si la creación escapa de esa estructura lógica desde donde son pensadas todas las cosas.

Igualmente es importante reconocer que para esta aproximación la obra no es la creación, ni el creador es la obra. Tal vez lo que estamos intentando ubicar se encuentra en un lugar distópico o construido sólo a través de la *experiencia*.

Con este marco de posibilidades, y las múltiples lecturas ubicadas en el intersticio entre la palabra y la cosa, es inevitable preguntarse entonces: ¿cómo “el que hace” o “el hacedor” se involucra con el proceso, con su creación, y con lo que llamamos “realidad”? Buscando responder a esta compleja e intrincada pregunta, inicialmente se retomará la fauna de la zoología poemática de Chantal Maillard (2008), y en un segundo momento se intentará hacer un rastreo etimológico y ontológico de la ‘creación’ en tanto palabra que se hace concepto y acción.

Maillard es una poeta y filósofa nacida en Bélgica, quien también tiene nacionalidad española. Esta reconocida poeta esbozó una importante reflexión desde la experiencia y pensamiento que ha construido como profesora, poeta y filósofa; en ella recoge indudablemente su experiencia con el acto de la creación. Esta propuesta se condensó en el libro: *En la traza. Pequeña zoología poemática* (2008). En la interesante y delicada reflexión, Maillard plantea, a manera de metáfora, tres tipos de “hacedor” o “el que hace”, para hablar del poeta o artista (sin distinción); y establece una forma de ser en cada modalidad del creador, tanto con su proceso, como con la creación y la realidad:

Propongo que consideremos tres modalidades de relación que son, a su vez, tres modelos teóricos: el de descubrimiento y revelación, el de construcción, y un tercero al que dejaré sin nombre invitándoles a ustedes a que se lo pongan.

El primero, el de descubrimiento, puede inscribirse dentro de lo que en filosofía se denomina “realismo”. Una actitud realista es la que entiende que la realidad está dada y que lo que el ser humano puede hacer es descubrirla, en la medida de sus capacidades. El poeta, aquí, es un mediador; a él le toca revelarla.

El segundo, el constructivo, entiende que la realidad no está dada, sino que ha de ser construida. Así que, como en todo idealismo filosófico, necesita entender a los individuos como sujetos activos cuyo cerebro no sea un sistema tan sólo perceptivo, sino operante. El artista, aquí, es un arquitecto, o un tejedor. También es un científico. le compete proponer nuevos patrones. En ambos casos, tanto si se descubre como si se construye, la realidad es algo estable, y está afuera; tanto si el poeta la recibe como si el artista la construye, no forma parte de él, ni siquiera cuando hablan en primera persona proponiéndose en sí mismo como objetivo. Según el tercer enfoque, lo que llamamos “la realidad” sería inestable, moviente y, a pesar de sus constantes (las que le permiten a la ciencia elaborar patrones teóricos), irreductible a parámetros fijos. Hablaríamos del suceso ahí donde se hablaba de realidad, y veríamos trayectorias ahí donde creíamos ver objetos y sujetos. La noción ritmo reemplazaría las de materia y forma (lo que sucede, sucede con un ritmo). Hablaríamos de resonancia y de escucha. ¿Y el poeta? el poeta no haría ningún ruido. Abriría la mano, tan sólo, para el poema (2008, pp. 8-9).

Estos tres modelos son equiparados, por Chantal Maillard, con tres animales, así: el primer modelo el descubridor-revelador, con un cangrejo ermitaño; el segundo, el constructor de realidad, con la araña y el tercero con el

caracol. Estas alegorías “*del que hace*” son muy interesantes si queremos encontrar elementos comunes en la distinción que permitan ubicar el pasado y transformación histórica del concepto ‘creación’.

En el primero, el descubridor-revelador, el cangrejo ermitaño va cambiando su concha conforme cambia o crece su cuerpo, se sirve de conchas de animales muertos, se refugia en ella y hace de ella su casa temporal. Al parecer este cangrejo se puede reconocer por su apariencia; sin embargo, al poseer una concha impropia, sus formas son múltiples y eventuales. Para este modelo, la ‘creación’ existe antes de la revelación, la ‘creación’ se sirve de partes muertas que vigoriza y moviliza; es decir, para este caso la ‘creación’ sólo es el vehículo de prácticas, experiencias, emociones, connotaciones, objetos o sentimientos precedentes.

Allí el resultado de la creación es símbolo de otra cosa, de algo preexistente. La labor del creador en este modelo es develar o re-velar las cosas. “El ermitaño no es la caracola, como tampoco el poema es la poesía. El poema es aquello a lo que apunta el decir diciendo; el poema es el eco” (Maillard, 2008, p. 14).

En el modelo constructivo aparece como metáfora la araña. Cuando hace su telaraña va articulando partes que le permiten hacer un “tejido” complejo, va creando su telaraña con engarces y líneas estratégicas que serán el soporte. La araña lanza las líneas principales y las secundarias

juntándolas en una sola estructura; crea algo que no existía. Cuando vemos la tela de araña no sabemos cómo se hizo, existe magia, asombro y admiración en esa ‘creación’, siempre aparece la pregunta por cómo pasó de un lado a otro, como juntó las líneas que le permitieron crear su red, qué hizo que la araña mantuviera cierta claridad sobre su obra, se le asigna cierta virtud por parte del espectador y parece que la araña quiere lucir esa habilidad.

Del mismo modo somos capaces de reconocer a su creador en tanto es una tela de araña y no de cualquier cosa. La telaraña está relacionada directamente con su creador, una araña. En ese sentido, lo importante es cumplir su función y que todas sus partes estén adecuadamente articuladas, a muy pocos les interesa la magia con la que la araña hace su obra, solo se reconoce la asombrosa capacidad de realizarla. En este modelo el creador ya no espera tener correspondencia con el objeto preexistente, quiere, por el contrario, hacer que ella tenga una adecuada articulación, una organización que pueda ser contemplada, apreciada y que produzca placer. Aun así, no solo esto es importante en esta alegoría, también al creador se le debe reconocer y debe tener la capacidad de crear. Así, “la realidad no está dada, sino que se construye” (Maillard, 2008, p. 19).

Es por esto que al describirla, Chantal Maillard cita la raíz etimológica de la palabra arte, para inducirnos a pensar en cómo esta segunda forma ejecuta la creación, así: “el campo

semántico del término “arte” indica: el buen ajuste (*artus*), buena articulación de las partes [...] la finalidad ya no era la práctica, no era exterior a la obra misma; el fin era la obra misma” (Maillard, 2008, p. 18). Para este segundo modelo la ‘creación’ es la emergencia de lo inexistente. Allí brota una condición inédita de la obra, surge la idea de la virtud y la habilidad del hacedor.

En el tercer modelo el caracol provoca una reflexión sobre el creador, la creación y la realidad. Este animal se refugia en su propia concha, pero a diferencia del ermitaño, él es uno con ella; desde que nace depende de ella para sobrevivir y siempre está con él; cuando se oculta, su refugio es en sí mismo, no en su apariencia. A pesar de que se hacen múltiples lecturas del caracol y su concha, por su valor, su forma o su belleza, el caracol no puede reconocer esas lecturas, solo es un animal sin pretensiones, quien se mueve despacio por el respaldo de las hojas; deja su traza con la baba de su cuerpo, que se hace huella, y por ella se puede notar su presencia. En este modelo el hacedor asiste a la pulsión, simplemente percibiendo, asimilando.

Así las cosas, este modelo implica preguntarse: ¿será posible construir una apropiación del mundo, en donde no estemos buscando instalar las cosas en los cajones de la representación, en donde la creación no solo sea la representación de la cosa, sino el reconocimiento de la cosa en sí misma? Parece entonces que con este último modelo

la ‘creación’ es un “acontecimiento”² que está en todas partes y en todos, más bien se hablaría de una postura o una disposición frente a la creación.

Aquí tenemos el tercer movimiento. Del primero acogí la inspiración; del segundo, las travesías y sus encrucijadas, ésas que se resuelven en confluencias rítmicas, en ecos. El hacer metafórico, al fin y al cabo, no es sino el ejercicio de la oblicuidad y la habilidad para situarse en la confluencia de las cuerdas sonoras. El resto es aquietamiento y escucha: inspiración y expiración (Maillard, 2008, p. 36).

En este modelo, la idea de la “realidad” no es un referente para ser descubierto o para ser revelado, realmente desaparece al ser considerado como “inoportuno e inoperante el concepto” (Maillard, 2008, p. 29). No se guarda una relación frente a la llamada “realidad” que permita posicionar a la ‘creación’ como parte de ella o un aporte a ella. Las cosas existen más allá de las palabras, de las denominaciones, de su representación. En este sentido este tercer modelo, parece tener mucho que ver con la

2 “En todo acontecimiento, en verdad, está el momento presente de la efectuación. Aquel donde el acontecimiento se encarna en un estado de cosas, un individuo, una persona, aquel que se designa diciendo: ahí está, ha llegado el momento; y el futuro y el pasado del acontecimiento sólo se juzgan en función de ese presente definitivo, desde el punto de vista de aquel que lo encarna. Pero por otra parte está el futuro y el pasado del acontecimiento tomado en sí mismo, que sortea todo presente, porque es libre de las limitaciones de un estado de cosas, al ser impersonal y preindividual, neutro, ni general ni particular, *eventum tantum...*; o más bien, que no tiene otro presente que el del instante móvil que lo representa, siempre desdoblado en pasado-futuro, formando lo que es preciso llamar la *contra-efectuación*” (Zourabichvilie, 2007, p.11).

descripción que hace el Matsuo Bashō sobre lo que es un haiku: “en el haiku la palabra se resuelve en silenciosa contemplación, sea pictórica como en Buson o espiritual como en Basho. El haiku no sólo es poesía escrita —o, más exactamente, dibujada— sino poesía vivida, experiencia poética recreada” (Basho, 2005, p. 12-22).

El tercer modelo hace pensar sobre las certezas que brinda la cultura nominando cada cosa; así es que este interjuego anula la capacidad de descubrir, crear y recrear el objeto. Cuando el niño cambia la pregunta de *¿cómo se llama? a ¿qué es esto?*, hace notar que la cosa está sujeta a su representación, y surgen de ella los objetos. Con la respuesta a esta pregunta se está transmitiendo la sujeción instituida. “La palabra hace de la cosa objeto, y el objeto es manejable; la cosa no” (Maillard, 2008, p. 30). Así, todos de alguna forma logramos quedarnos con la representación, antes que con la experiencia de la cosa. La contemplación³,

3 Con la expresión *vita contemplativa* no debe evocarse aquel mundo en el que originariamente fue establecida. Está ligada a aquella experiencia del Ser, según la cual lo Bello y lo Perfecto son invariables e impercederos y se sustraen de todo acceso humano. Su carácter fundamental es el asombro sobre el Ser-Así de las cosas, que está libre de toda factibilidad y procesualidad. La duda moderna y cartesiana reemplaza al asombro. Sin embargo, la capacidad contemplativa no se halla necesariamente ligada al Ser impercedero. Justo lo flotante, lo poco llamativo y lo volátil se revelan sólo ante una atención profunda y contemplativa. Asimismo, el acceso a lo alto 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 (Chul, 2012, pp. 37-38).

en tanto posibilidad, permite el encuentro con los objetos ya que en su singularidad son infinitos.

Estas tres analogías sobre la ‘creación’ permiten reconocer que su idea es en sí misma múltiple y tiene diferentes aproximaciones, como *revelador*, *creador*, *constructor* o *resonancia*; su caracterización se da precisamente en la condición frente la cosa, la realidad y el creador. En cada uno de estos modelos, se puede inferir esa idea de “operador” o “el que obra”, de las que ya se había hecho un esbozo. Esas interacciones, que plantea Chantal Maillard, son una muestra de la posible existencia de esa idea, en la ‘creación’, de ‘operadores’, tanto metodológicos como conceptuales.

Con lo dicho hasta este momento se puede concluir, de manera apresurada, que la ‘creación’ es simplemente innata al ser humano; sin embargo, se debe reconocer que la palabra para designar tal acción tuvo diferentes variaciones y tensiones en su consolidación. Estas variaciones y cambios son determinantes para entender el tránsito del hombre que imita la naturaleza pasando por el *Dios creador*, al *hombre creador*.

Ya se ha dicho que la palabra deviene concepto y que él permite la aparición de los sujetos de verdad y sujetos de saber. En el caso de la ‘creación’ sucede lo mismo, se hace preciso describir la transformación que tiene el concepto y la manera como éste establece una relación con el hacer

mismo. Para esto es importante reconocer los enunciados de la ‘creación’ como concepto, partiendo del siguiente presupuesto:

En línea directa con la comprensión, los conceptos tienen y ocupan un lugar, personifican un mundo, lo representan y abren el universo de un problema. Tienen una territorialidad y se desterritorializan cuando el problema que cifra exige de él apertura pero no avasallamiento. Un problema está contenido en otro mayor; el concepto lo delimita y crea las pasarelas entre objetos de saber. Todo concepto se fija por sus proposiciones y por la periferia de los problemas que le son conexos. Un concepto tiene su propio perímetro, su longitud y su límite [...] Así mismo, el estudio de un concepto, su lugar, su territorio, sus personajes, sus problemas, su modo de vida, nos obliga a encontrar sus enunciados (Zambrano, 2006, p. 129).

De esta forma, y entendiendo a la ‘creación’ como un concepto que representa un mundo, que tiene su propio territorio y lo personifica; se pueden identificar sus enunciados en cinco momentos diferentes, los cuales permiten entender a la ‘creación’ desde una perspectiva ontológica: 1. La poesía como creación en la antigüedad y la *poiesis*, 2. Dios creador, la creación en la edad media, 3. La creación y el pensamiento moderno, 4. La creación y el arte, y 5. La creación como resonancia.

La palabra ‘creación’ no tiene un antecedente en la antigüedad, si bien en muchos casos los análisis la intentan

acercar a la idea de *poiesis* y/o *praxis*⁴ griega. Esta palabra o concepto no existía en la antigüedad como la conocemos actualmente. Hoy se reconoce a la creación como un algo ubicado entre el obrar y el pensar encarnado en un sujeto creador, esta lectura es derivada de otra que se desarrolló con posterioridad en el siglo XIX, en el que se posiciona al arte y al artista como actores privilegiados de la ‘creación’.

Los griegos no tenían términos que correspondieran a los términos «crear» y «creador». Y se puede decir que no tenían necesidad de ellos. Les bastaba la palabra «hacer» (*poein*). Pero tampoco la empleaban con respecto al arte y a artistas como los pintores y los escultores: porque estos artistas no ejecutan cosas nuevas, sino sólo reproducen las que hay en la naturaleza. «Del pintor, ¿diremos que hace algo?» preguntaba Platón en *La República* y respondía: «Jamás, él sólo imita» (Tatarkiewicz, 1982, p. 1).

Para los griegos el artista podía ejecutar su creación solamente a través de las leyes o las reglas, nunca por medio de la libertad; en el presente, la creación y el creador no se encuentran sujetos a las reglas, tampoco son considerados simplemente un imitador y una imitación de la naturaleza. En esta forma el artista en la antigüedad no “crea” en el

4 Aunque el significado de la palabra griega *praxis* se corresponde, en sentido amplio, con el de nuestro término “práctica”, las estructuras conceptuales en las que encuentra su lugar adecuado son muy diferentes de las nuestras; porque en su contexto clásico, “práctica” se refiere a una forma de vida característica —la *bios praktikos*—, una vida dedicada a la búsqueda del bien humano [...] el problema filosófico moderno sobre la dependencia o independencia entre teoría y práctica carecía de sentido (Carr, 1996, p. 95).

sentido actual, hace reproducciones de la realidad, y la libertad no es un lugar privilegiado en donde él habita. Así, para los griegos:

En la música no había libertad: las melodías estaban prescritas, en particular para las solemnidades y las diversiones, y tenían un nombre elocuente: se llamaban «*nomoi*», es decir, *leyes*. En la plástica, la libertad del artista era limitada por las proporciones que Policleto había establecido para la figura humana, y que había tenido por las únicas adecuadas y perfectas; él mismo las denominó «*canon*», y tras él, otros. También esta denominación era sintomática: *canon* significaba lo mismo que *medida* (Tatarkiewicz, 1982, p. 2).

Sin embargo, los griegos tenían una distinción en donde la libertad era el único vehículo para la configuración de la *creación* y el *creador*, esta excepción era la poesía. “Su nombre griego, *poiesi*, procedía de *poiein*: hacer. Poeta —*poietes*— es el *que hace*. No lo asociaban con los artistas, ni ligaban la poesía con el arte” (Tatarkiewicz, 1982, p. 2). El poeta tenía la libertad que no tenían los artistas. Los poetas para los griegos eran *poietes*; por lo tanto podían crear nuevas cosas, ellos eran *creadores* y sus productos eran *creaciones*; mientras los artistas sólo imitaban la naturaleza y su quehacer era mimético y necesitaban de la realidad y las reglas para configurarse.

A pesar de que los romanos hicieron apropiaciones de muchos conceptos y términos de la cultura griega, ellos sí tenían una expresión que designaba la *creación*, está era

creator, pero no la usaban con el fin de hablar del creador “artista” o el “hombre creador”, esta expresión tenía un fin colonizador, “*creator urbis*” (creador o fundador de la ciudad). Durante la Edad Media, en Europa, el uso de la palabra ‘creación’ se utilizó junto a las de creación y creador, y era exclusiva para referirse a Dios como *creator*, y al mundo como su *creación*. Esta forma de comprender estos conceptos se extendió hasta el renacimiento y tuvo implicaciones frente a los intentos por denominar a la *creación*:

Los escritores y artistas renacentistas trataron de formular ese sentimiento. Probaron diferentes palabras, pero todavía no «creación». El filósofo Ficino dijo que el artista «inventa» (*excogitatio*) sus obras; el teórico de la arquitectura y de la pintura Alberti, que establece de antemano (*preordinazione*); Rafael, que conforma la imagen según su idea (*idea*); Leonardo, que emplea formas que no hay en la Naturaleza (*forme che non sono in natura*); Miguel Ángel, que el artista más bien realiza su visión que imita la Naturaleza; Vasari, que la Naturaleza es vencida por el arte (*natura vinta dall’arte*); el teórico veneciano del arte Paolo Pino, que la pintura es «invención de lo que no hay»; Paolo Veronese, que los pintores disfrutaban de las mismas libertades que los poetas y los locos; Zuccaro, que el artista forma un nuevo mundo, nuevos paraísos (*il nuovo mondo, nuovi paradisi*); C. Cesariano, que los arquitectos son semidioses (*semi-dei*). De manera semejante se expresaron los teóricos de la música: Tinctoris (*Diffinitorium musicae*, alrededor de 1470) exigía la novedad en lo que hace el compositor,

definía al compositor como aquel que produce nuevos cantos (*novi cantus editor*).

Aún más claramente se expresaban los que escribían sobre la poesía: G. P. Capriano (*Della vera poetica*, 1555) afirmó que la invención del poeta nace «de la nada». F. Patrizi (*Della poetica*, 1586) veía en la poesía una «invención» (*finzione*), una conformación (*formatura*), una transformación (*transfigurazione*). Sin embargo, ni siquiera ellos se atrevieron a usar la palabra «creador» (Tatarkiewicz, 1982, p. 5).

Aunque en el renacimiento el hombre tuvo un espacio privilegiado en la astronomía, la ciencia y el arte, éste aún no podía ocupar algunos lugares o contradecir algunas creencias arraigadas por más de mil años. Por ejemplo, el privilegio de Dios como *creador*, que tiene el “poder” de hacer algo de la nada (*ex nihilo*), es decir, el Dios creador podía producir sin copiar la naturaleza. Esta virtud no se le podía conceder a los hombres. El hombre mantiene una condición terrenal como “creación de Dios”, esto no le da esa misma oportunidad de convertirse en *creador*. De ahí que los hombres corresponden con las proporciones divinas que se encuentran presentes en la naturaleza, pero no podían estar por encima de esas proporciones, no podían crearlas; solo descubrirlas, revelarlas, como lo demuestra la revisión histórica del término: “El latín era más rico que el griego: tenía ya un término para la creación (*creatio*) y el creador; tenía dos palabras —*facere* y *creare*— donde el griego tenía sólo una: *poiein*” (Tatarkiewicz, 1982, p. 3).

Con la influencia del pensamiento científico del siglo XVII, “en el siglo XVIII aparecía con más frecuencia en la teoría del arte el concepto de *creación*. Se combinaba con el concepto de imaginación, que por entonces estaba en boca de todos” (Tatarkiewicz, 1993, p. 3). Se puede decir que solo después del romanticismo, en el siglo XIX, el término *creador* se emparentó con el “arte”, y esto permitió la consolidación de la idea del *creador*, quién era en exclusividad el artista, este poseía unas cualidades excepcionales que le daban la posibilidad de leer el mundo de forma diferenciada; es así que la referencia al artista siempre apelaba a la idea de “*creador*” y su obra a la de *creación*.

Ya en el siglo XX la idea del creador se le asigna a todos los hombres, y con ellos a todas las expresiones y formas de la cultura. Se le asignó la virtud creadora a todos los oficios y actividades humanas, y la de creación a todos sus productos. De esta manera fueron apareciendo palabras relacionadas con esta actividad —todas derivadas de la creación—, en muchas ocasiones estas palabras causan confusiones frente a la indeterminación del concepto, por ejemplo: creativo, creatividad, crear, creador, artista creador, entre otras.

La ‘creación’ adquiere entonces una doble connotación, se convierte en proceso y en producto, y esto hace más compleja su comprensión y determinación. Es proceso en cuanto la *creación* depende y es resultado de la genialidad

o el pensamiento que tiene lugar en el sujeto durante la ejecución; y es producto porque en el resultado se puede ver efectivamente que ese proceso se dio con éxito, por lo tanto, el resultado tiene virtudes como “novedad” o “energía intelectual”. De esta manera, en el mundo contemporáneo:

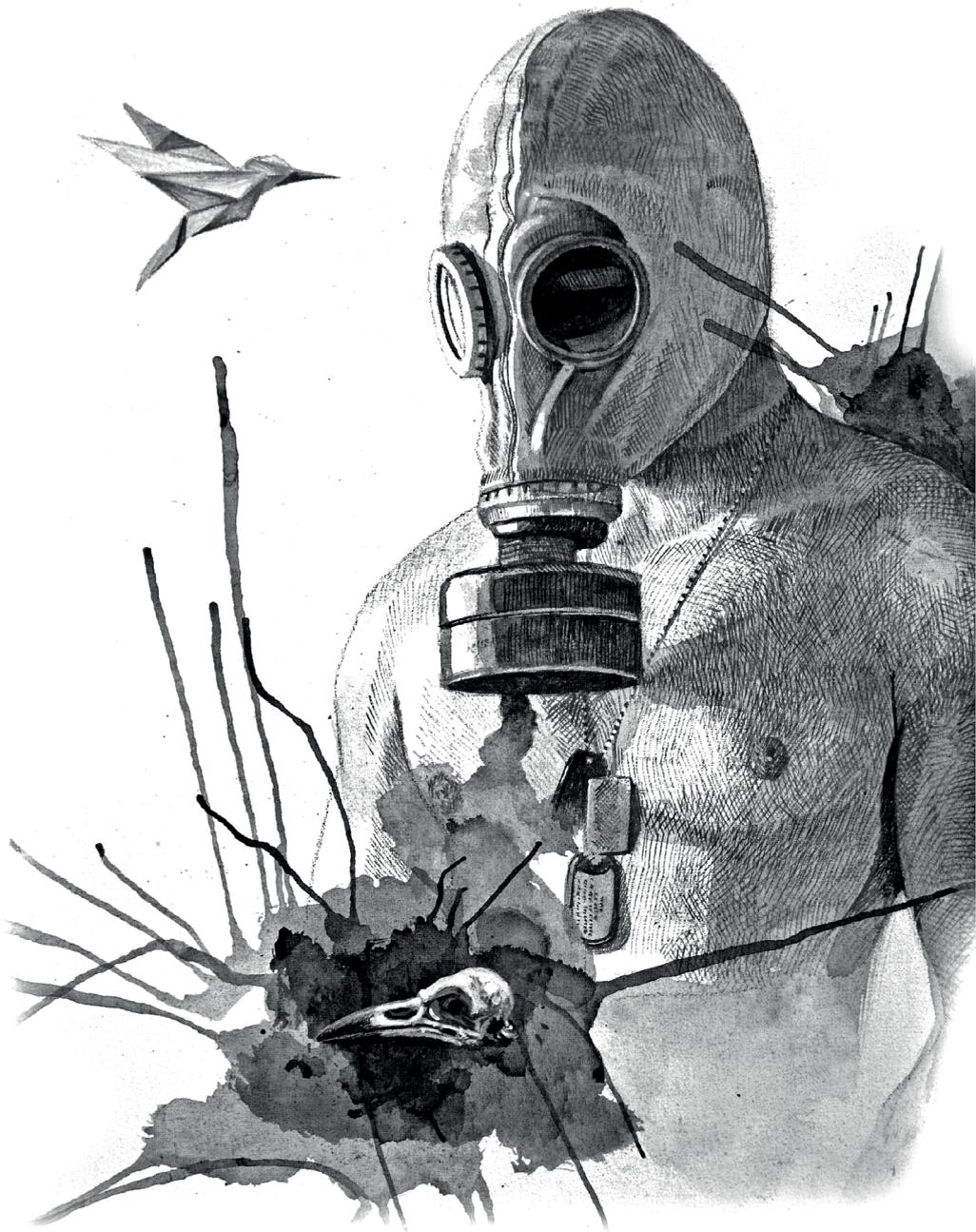
Consideramos creadores a aquellos cuyas obras no sólo son nuevas, sino que también constituyen una manifestación de una particular capacidad, tensión, energía intelectual, talento, genio. La *energía intelectual* gastada en la producción de una cosa nueva es la medida de la creación en no menor medida que la propia novedad de esa cosa. Es, en verdad, otra medida de la creación, junto a la novedad. La creación tiene, pues, dos criterios, dos medidas. Pero ambas —la energía intelectual al igual que la novedad— no se pueden medir, únicamente pueden ser evaluadas de manera intuitiva. Es por eso que la creación no es un concepto con el que se pueda operar de manera exacta (Tatarkiewicz, 1993, p. 15).

Hoy en día la *creación* pasó a convertirse en una virtud del mundo capitalista en donde palabras como: creación, creatividad, imaginación, curiosidad, flexibilidad, resiliencia, divergencia, se hacen sinónimo de lo nuevo y la muestra de una capacidad humana que le permite a hombres y mujeres destacarse en el mundo de la competencia. Es por esto que nos encontramos hoy con la *creación* y la *creatividad* como competencias que deben ser desarrolladas en los niños desde la escuela. En ella se agencia la creatividad bajo la premisa que todos somos creadores y que esa condición nos va permitir mantener

un lugar preponderante sobre la naturaleza. Se entiende así que los individuos con una alta capacidad creativa tendrán mejores desarrollos laborales y tecnológicos. Esto cambia por completo la idea que tenemos del *creador*, quien exclusivamente se ocupa de la producción, contemplación y la interpretación del mundo; la creación pasa a ser concebida también como una competencia necesaria para el desarrollo del mundo capitalista.

Ahora tenemos claro que no siempre la creación fue un asunto inmanente a la existencia humana, por el contrario, la consolidación de esa idea dependió en buena medida de la relación con la libertad, lo divino, el descubrimiento y la habilidad. Volviendo a la propuesta que hace Chantal Maillard frente a la creación, se pueden homologar estas concepciones de la ‘creación’, a momentos dentro de la historia de la palabra. Así el cangrejo ermitaño, en el perfil de descubridor, tiene que ver mucho con la forma *creación* del renacimiento; la araña, que pertenece al modelo constructor, con los desarrollos del pensamiento ilustrado que se consolidaron en el siglo XIX y la reafirmación del artista como legítimo y único creador; el caracol, que se puede decir que está orientado a pensar a la creación como resonancia, está relacionado con el mundo contemporáneo. En esta última, la creación está en el individuo con su capacidad para crear; la relación con la realidad, la creación y el creador está en su propia concha, todo es creación en tanto todo está ahí.

Posiblemente como resultado de esta última lectura en la actualidad vemos hacia el pasado y leemos con naturalidad, y sin sonrojo, a la ‘creación’ como algo inmanente en el ser humano que desde siempre ha existido. Esta forma de ser de la creación, en tanto connatural al hombre, ha cerrado la discusión a asuntos que se encuentran apenas en la parte más superficial, por ejemplo, auto-revestirnos de esa virtud, celebrarnos creadores y honrar y glorificar nuestras creaciones. Hace falta pensar profundamente en qué significa crear, ¿cómo es que el hombre se encuentra con la cosa cuando crea?, ¿cómo el producto de lo que llamamos creación responde al acto?, y ¿qué de ese acto está delimitado por los componentes de la creación, en tanto concepto y/o método?



CREACIÓN: OPERADOR COMPLEJO EN LENGUAJE Y ARTE

William Elías Arciniegas Rodríguez¹

1 Licenciado en Artes Plásticas y Magíster en Lingüística, 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: warciniegas@gmail.com

*“Aquello sucedió en el gran silencio
cuando nació la hierba,
cuando recién se desprendió la luz
y creó el bermellón y las estatuas,
entonces
en la gran soledad
se abrió un aullido,
algo rodó llorando,
se entreabrieron las sombras, subió solo
como si sollozaran los planetas
y luego el eco
rodó de tumbo en tumbo
hasta que calló lo que nacía.
Pero la piedra conservó el recuerdo.
Guardó el hocico abierto de las sombras,
la palpitante espada del aullido,
y hay en la piedra un animal sin nombre
que aún aúlla sin voz hacia el vacío”.*

Pablo Neruda (2016, p. 98)

Diversos pueblos han tratado de dar sentido al mundo circundante desde sus relatos mitológicos: historias que se transmiten de una generación a otra configurando las bases de su identidad cultural, de su manera particular de construir sociedad, de relacionarse entre sí y con otras comunidades, lo que se ve reflejado en sus dinámicas sociales y, por supuesto, en sus manifestaciones artísticas. Para algunos pueblos sus relatos cosmogónicos están relacionados con cuerpos de agua, para otros con un

insondable y eterno vacío del cual todo surge. Los antiguos griegos, por ejemplo, hablaban del caos a partir del cual surgió el orden (*Kósmos*); para otros, el universo fue creado por la acción de seres divinos que con diversos materiales modelaron al hombre y demás criaturas; todas historias maravillosas y sorprendentes, llenas de poesía e imaginación, incluso con planteamientos tan profundos como los del budismo, según el cual, el universo no tuvo origen ni tiene final, de hecho, para ellos hacerse tales preguntas es una pérdida de tiempo y un llamado al desconsuelo. Sin embargo, en esta pléyade de relatos hay algunos que curiosamente atribuyen el origen de todo al lenguaje. Según la más antigua tradición del Egipto faraónico el espíritu del mundo vagaba disperso en el océano primordial (*Nun*) hasta que *Ptah* (el antiquísimo) creó por su espíritu y su verbo a la primera pareja divina, de la cual se desprendieron los demás dioses; es decir, la teogonía y cosmogonía egipcia surgen del pensamiento y la palabra creadora de una deidad (Mircea, 1976). En un relato similar, esta vez según la tradición judeocristiana, Dios es descrito como un acto de comunicación y creación: “En el principio era el Verbo, y el Verbo era con Dios, y el Verbo era Dios”. (Reina-Valera, 2015, Juan 1:1); consecuentemente, el acto creacional depende de aquel *pneuma* divino, de la Palabra que, al nombrar, crea: “Y dijo Dios: sea la luz: y fue la luz. Y vio Dios que la luz era buena: y apartó Dios la luz de las tinieblas. Y llamó Dios a la luz Día, y a las tinieblas llamó Noche: y fue la tarde y la mañana un día” (Reina-Valera, 2015, Génesis, 1:3-5).

Más allá de estos ejemplos es innegable que analizar y acercarnos al concepto ‘creación’ es una de las claves fundamentales para alcanzar una mayor comprensión del mundo, no sólo desde una perspectiva teológica o filosófica, sino narrativa (y por tanto determinada cronológicamente), del relato del mundo, pero sobre todo, del metarrelato que transmitimos y nos contamos —incluso a nosotros mismos— de aquel universo en el que habitamos —incluso mentalmente— y que recreamos a través de la cultura, el lenguaje y el arte. En este sentido, las distintas ideas y propuestas que buscan asociar los misterios cosmogónicos y los rituales mágico-religiosos que les evocan involucrando el uso de imágenes, movimientos, sonidos y palabras —cargadas no sólo de significado, sino de atribuciones igualmente poderosas—, cumplen una función retórica que enfatiza el papel protagónico del lenguaje, tanto en el orden mítico, como en la configuración social de dichas culturas.

A medida que iba alcanzando mayor perfección, el lenguaje aumentaba sus capacidades mágico-religiosas. La palabra, al ser pronunciada, desencadenaba una fuerza difícil, cuando no imposible, de anular. En las culturas primitivas y en las creencias populares sobreviven aún ideas parecidas, que aparecen igualmente en la función ritual de las fórmulas mágicas del panegírico, de la sátira, de la execración y del anatema en las sociedades más evolucionadas. La experiencia exaltante de la palabra como fuerza mágico-religiosa ha conducido muchas veces a la certidumbre de que el lenguaje es capaz de asegurar los resultados obtenidos mediante la acción ritual. (Mircea, 1976, p. 54)

De hecho, a partir de estas narraciones —particularmente en la cultura occidental—, se colige que la *Palabra* contiene y es una potencia creadora: la *Palabra* crea, pero además designa, es decir, atribuye una condición de signo, de representación, a aquello que se nombra y que se conjuga en constelaciones de significados para crear universos simbólicos y, finalmente, construir sentido. Como se evidencia, el lenguaje se ha entendido como aquel núcleo insustituible para tratar de explicar la existencia, incluso desde una aproximación espiritual; sin embargo, y apoyados en el denominado “giro lingüístico”, trataremos de abordar este fenómeno y su relación con el de la ‘creación’, desde la perspectiva no-metafísica, dada por la ontología del lenguaje, entendida en un sentido muy particular que se aleja de la lingüística y de la filosofía del lenguaje, para centrarse en la comprensión del *ser* en tanto *ser humano* (Echeverría, 2007, p. 28). Este autor finalmente agrega:

Hagamos lo que hagamos, digamos lo que digamos, siempre se revela en ello una cierta comprensión de lo que es posible para los seres humanos y, por lo tanto, una ontología subyacente. Cada vez que sostenemos algo, sea esto lo que sea, lo dicho descansa en supuestos sobre lo que es posible para los seres humanos, aunque se trate meramente del supuesto de que, como seres humanos que somos, nos es posible sostener aquello que estamos diciendo. (2007, p. 29)

Como es apenas lógico, al abordar estos temas existen algunas coincidencias y cercanías entre los postulados

básicos de dicha perspectiva y los esgrimidos en la propuesta expuesta a lo largo del presente documento, tema que desarrollaremos de manera más detenida en otro punto de este apartado; pero antes debemos considerar la relación existente entre ‘creación’ y ‘lenguaje’, empezando por establecer algunas precisiones frente al concepto ‘lenguaje’, como que, al ser un fenómeno definido generalmente como la capacidad individual de expresarse a través de sistemas sígnicos convencionales, implica dos dimensiones en su práctica: una biológica y otra social.

La dimensión biológica del lenguaje no es exclusiva de la especie humana, ejemplos en otros seres vivos son paradigmáticos como sistemas complejos de comunicación que incluyen señales químicas (como sucede entre insectos y plantas), kinésicas (como en el caso de las arañas o los reptiles), visuales (como en cefalópodos y aves), sonoros (como en los mamíferos), y en general, todas las especies que desarrollan procesos que involucran a otros especímenes de su mismo o distinto linaje, obviamente en muchos casos, combinando tipos de señales en mensajes aún más complejos. Algunos de estos lenguajes alcanzan sofisticados recursos para coordinar acciones, sirva de ejemplo la transmisión de mensajes para la recolección de polen que llevan a cabo las abejas (*Apis mellifera*), llamado el “baile de las abejas”, donde la duración y movimientos ejecutados por la abeja exploradora —una vez regresa a

su panal—, informa a sus hermanas tanto de la distancia como de la dirección en la que se encuentra la fuente de su alimento utilizando como guía el ángulo de aquella respecto al sol².

De otro lado, los procesos comunicativos de los humanos son mucho más complejos, ya que no sólo involucran una mayor variedad de modos comunicacionales, sino de signos socialmente consensuados que se adaptan y cambian en el marco de los procesos culturales. Adicionalmente, la facultad humana de crear nuevos signos permite ampliar el lenguaje, reinventarlo, re-crearlo. Sin embargo, el factor más destacable y característico del lenguaje humano es su capacidad recursiva, es decir, su capacidad para referirse a sí mismo, lo cual constituye la base de la reflexión y la razón humana (Echeverría, 2007, pp. 53-54).

Finalmente, es necesario precisar que existen varios tipos de lenguajes humanos, en virtud de sus particulares características de estilo, su contexto y propósito, o los medios que se empleen para su uso, a saber: verbal (oral y escrito, con todas sus distintas variaciones estilísticas), no verbal (facial y corporal, kinésico), de señas, matemático, científico, icónico, musical, incluso el lenguaje puede

2 Valga destacar que el desciframiento de este lenguaje le valió el premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1973, al etólogo austríaco Karl von Frisch. https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/curiosa-comunicacion-abejas_15537

dividirse entre literal y figurado, según la intención de su usuario. Como vemos, definir al lenguaje es una tarea compleja que involucra múltiples dimensiones del *ser* social e individual.

"lenguaje" es esencialmente un nombre colectivo que no supone una cosa única ni en el espacio ni en el tiempo. Lenguaje significa también cultura y filosofía (aun cuando en el orden del sentido común) y, por lo tanto, el hecho "lenguaje" es en realidad una multiplicidad de hechos más o menos orgánicamente coherentes y coordinados. (Gramsci, 1971, p. 31)

Comentario aparte merecen la *lengua* y el *habla*, como partes constituyentes del lenguaje, aclarando que no son el lenguaje mismo. Si el lenguaje implica una dimensión biológica y otra social, común a la especie (lo que Chomsky llama competencia lingüística), de otro lado la *lengua* es un sistema específico de signos consensuados socialmente, susceptible de ser estudiado en su particularidad (tarea adelantada por la lingüística), que permite ejercer la capacidad del lenguaje. En consecuencia, la *lengua* es simultáneamente: "un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos". (Saussure, 1945, p. 37). Por su parte, el *habla* es la *lengua* en uso, es decir, es un acto individual y voluntario que hace de la *lengua* un acto vivo,

es lo que la lleva a su transformación y adaptación; es el ejercicio mismo del lenguaje a través de la *lengua*.

Dicho esto, en el presente capítulo se explorarán algunos conceptos relacionados con tales tópicos y particularmente con el cómo el lenguaje se ve condicionado por la ‘creación’, en tanto ‘operador complejo’, sin olvidar que por su misma naturaleza el lenguaje humano se desborda y compromete otros ámbitos, como el arte y la pedagogía, los cuales, a través de ejemplos y propuestas desde las letras y la plástica, por mencionar apenas unas pocas manifestaciones culturales, nos hacen recordar aquello que nos constituye como verdaderamente humanos. Así mismo, se acudirá a conceptos clave desde la ya mencionada ontología del lenguaje, pero también desde la lingüística y la filosofía, así como de otras ciencias y disciplinas afines, para tratar de entender dichos procesos y fenómenos, y con ello, finalmente plantear una propuesta interpretativa que permita a docentes, investigadores, estudiantes, creadores y artistas, fortalecer desde la confrontación de ideas, desde el diálogo, aquellos procesos académicos y/o artísticos, propios o ajenos, que involucren el lenguaje y, obviamente, la ‘creación’.

Creación y Lenguaje

*“El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre,
y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo”.*

García Márquez (1967, p. 9).

La relación entre ‘creación’ y ‘lenguaje’ es connatural; La creación no se da sin lenguaje y el lenguaje mismo es creación. Estas afirmaciones guardan similitud con la teoría ostensiva del pensamiento agustiniano en la que se plantea cómo el pensamiento precede al lenguaje: para el filósofo medieval la idea surge antes que su expresión verbal (casi como en aquel mundo primigenio de Macondo y sus habitantes, que sólo podían adivinar y señalar las cosas, antes que darles nombre), lo cual conduce a su vez a la discusión sobre el origen natural o artificial del lenguaje mismo. Una breve historia de esta querrela es posible rastrearla inicialmente en los pitagóricos y luego en Sócrates —como se recoge en el diálogo platónico *Crátilo*—, para luego llegar al debate sobre su uso, sus propósitos, particularmente en su relación con la verdad, cuestión abordada por Nietzsche en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, de 1873³. Sin querer

3 En este breve pero importante texto, Nietzsche plantea, entre otros aspectos, que la verdad es inaprehensible para el creador de lenguaje, lo que lo lleva ineludiblemente al uso de metáforas.

entrar en estas consideraciones —que por largos años condujeron entre otras empresas a la búsqueda infructuosa de un lenguaje primordial, común a todas las lenguas, un ‘lenguaje adánico’ que implícitamente apoyara relatos míticos o creencias religiosas— es innegable que existe en el lenguaje una naturaleza mixta de apropiación naturalista y, simultáneamente, de construcción convencional, de carácter cultural, sumada a una tercera de intención lúdica, de reinención y adaptación permanente, lo cual lo hermana con el *Arte*, llegando a ser un arte en sí mismo, independientemente de su relación con la verdad:

La diferencia entre el hombre que emplea el lenguaje científicamente y el hombre que lo emplea emotivamente no consiste en que uno produzca expresiones que son incapaces de despertar emoción, y el otro expresiones que no tienen sentido, sino en que uno está fundamentalmente interesado en la expresión de proposiciones verdaderas, y el otro en la creación de una obra de arte. Así, cuando una obra científica contiene proposiciones verdaderas e importantes, su valor como obra científica apenas se verá disminuido por el hecho de que estén inelegantemente expresadas. Y, de un modo análogo, una obra de arte no es necesariamente peor por el hecho de que todas las proposiciones que comprende sean literalmente falsas (Ayer, 1984, p. 50).

Así el creador de palabras, aquel *onomatourgos* (forjador de palabras socrático), se asemeja al niño que, en un intento por dar sentido al mundo, inventa, crea palabras a través de

asociaciones simples y juegos del lenguaje, como adjudicar el verbo que describe una acción en razón al objeto con el que ésta se ejecuta: si la copiadora sirve para copiar, y la aspiradora para aspirar, la escoba ha de servir para ‘escobar’... Este espíritu lúdico del lenguaje no es exclusivo de la infancia, de hecho, es un recurso muy frecuente en la literatura costumbrista, como se aprecia en la obra de múltiples artistas, aquí un ejemplo:

*Salió con el nervio en punta,
al modo de como vive,
y con ese caminao
ligerito'e las perdices,*

*injló las plumas al tope,
pa darse impulso y aliento,
y así jue perdizalando⁴
lo que llevaba por dentro: (Velosa, 2021, p. 43)*

Sin embargo, y sin desconocer el talento o el ingenio de aquellos creadores de palabras (infantes y/o artistas), debemos recordar que, como se mencionó antes, este tipo de juegos sólo pueden ser posibles en el marco de procesos comunicativos y de preceptos consensuados socialmente: “El lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos. En consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social, no biológico” (Echeverría, 2007, p. 50). Asimismo, el último Wittgenstein, en abierta crítica a San Agustín,

4 Voz imaginaria de la perdiz, creación propia del autor.

formula en su teoría del uso los principios de la pragmática, en el sentido de que justamente el carácter lúdico del lenguaje surge en el marco de colectividades lingüísticas que, con su uso, reflejan sus particulares formas de vivir; es decir, es sólo dentro de aquellos juegos del lenguaje — dados en comunidades de hablantes específicas— donde las palabras (los signos) adquieren más que significado, sentido (Beuchot, 2005, pp. 132-136).

Análogamente podemos afirmar que la versatilidad del lenguaje le permite, entre muchas otras cosas, crear — gracias a su dimensión lúdica y su capacidad recursiva—, y no sólo creaciones del lenguaje en el lenguaje, sino que acepta y alienta el cambio y la creación en el ámbito de lo social, a través de las posibilidades que plantea de *ser* en el mundo y sus lógicas. Esta postura rompe el solipsismo del primer Wittgenstein, consignada en su proposición 5.6: “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (1921, p. 105). Justamente porque, como comentamos al iniciar este apartado, el lenguaje se re-crea permanentemente, se transforma, se adapta, refleja los cambios de la sociedad que lo nutre, está vivo; el mundo y el lenguaje mismo son ‘creación’, y ella no conoce límites, ni materiales ni lógicos, mucho menos convencionales. En otras palabras, los límites del lenguaje y de la ‘creación’ son apenas intentos —siempre infructuosos— de imponerles o proyectar sobre éstos reglas, parámetros, condiciones para fijar su ideación o su realización, desde estructuras

heredadas y cerradas, las cuales, a la postre, se desdibujan desde su misma formulación, como el oxímoron que representan. Esto implica repensar la lógica tradicional de los modelos ontológicos, como propone Castoriadis, al hacer un llamado por romper con el pensamiento heredado y cuestionar los modelos imperantes:

la puesta en cuestión de las significaciones instituidas por la sociedad misma es una nueva creación: creación de un nuevo espacio, de un nuevo tipo de ser, aquel que se interroga sobre la validez de derecho de las representaciones y de las normas. Y esta capacidad de interrogación sólo es posible en los dominios del hombre. Puesto que la “auto-alteración” es una característica exclusivamente humana, sólo en el ámbito de lo histórico-social hay historia. Esto quiere decir que la humanidad se auto-crea como sociedad y como historia. (Castoriadis, citado en Ponce, 2016, p. 106)

Esto, por supuesto, pone de manifiesto uno de los aspectos más trascendentes de la ‘creación’: su dualidad, ya que toda ‘creación’ supone una destrucción, un ‘dejar de ser’ ontológico. La ‘creación’ humana requiere un antes, más que material, un antes de condiciones que permitan la aparición de lo nuevo, la transformación de aquello previamente existente a partir de su comprensión, es decir, partiendo del marco de significación atribuido por el modelo cultural al cual pertenece y replica o re-crea, reproduce o transforma, y del cual busca eventualmente desprenderse como expresión identitaria de autonomía y

singularidad. Es así que, fuera del ámbito metafísico no hay una *creatio ex nihilo* que escape al cuestionamiento o a la referencia, en otras palabras, la creación humana es una actividad permanente de transformación y adaptación de las condiciones sociales e históricas que se materializan a través de su acción en el mundo. No existe una *tabula rasa* sobre la cual se cree, ya que toda acción humana está inserta en un proceso de re-creación de sí misma y del mundo, que configura su identidad histórica y cultural. *Ex nihilo nihil fit.*

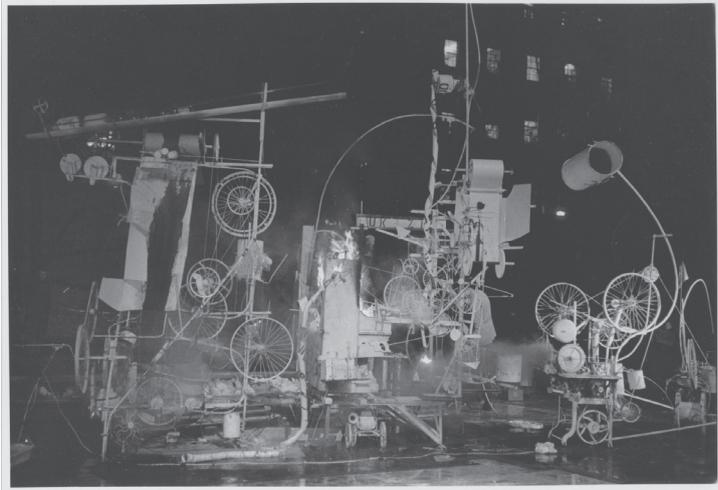
¿Qué función cumple entonces el lenguaje en este circuito de operaciones creativas y re-organizativas del mundo? ¿Acaso una tarea meramente descriptiva, de acompañamiento, testimonial? Si bien el lenguaje aporta unas formas esquemáticas de organizar o tratar de entender el fenómeno creativo, como hemos anotado previamente, ‘creación’ y ‘lenguaje’ tienen una relación consustancial, no puede entenderse una sin la otra, porque están atadas a la naturaleza humana. Así como podemos afirmar que el hombre es un animal lingüístico, debemos también decir que es un animal creador, y esa facultad creadora es la que hace funcional al lenguaje, lo dinamiza, lo hace vivo.

La ‘creación’ es una manera particular de entender, interpretar y ser en el mundo; una suerte de hermenéutica vital llevada a cabo a través de distintas estrategias y

recursos mediante las que opera, y entre ellas se destaca el lenguaje. Por ello, la búsqueda de una ontología del lenguaje necesariamente conduce hacia una ontología de la creación, de la cual podemos plantear aquí tan solo una primera aproximación desde la perspectiva de los operadores conceptuales y metodológicos, en combinación de una heurística dirigida particularmente al ámbito de los lenguajes artísticos, como un proyecto de autonomía y autodeterminación; un proyecto, en última instancia, de ‘creación’.

No podemos proseguir sin antes aclarar que hablar de “lenguaje artístico” es casi una afrenta reduccionista. Las artes, en su variedad, han desarrollado diversos lenguajes que ofrecen un igualmente diverso catálogo de posibilidades expresivas, sensoriales, materiales, medios, estrategias, modos, estilos, corrientes y tendencias que responden a la naturaleza, tanto de los requerimientos materiales para su ejecución, como de las condiciones socio-históricas que permiten su aparición y desarrollo. Por ello vamos a tratar de delimitar aún más nuestro análisis para referirnos puntualmente al lenguaje visual y seguir profundizando en su dinámica con el lenguaje escrito.

Creación. Operador complejo en el lenguaje plástico



Tinguely. (1960). *Homage to New York* [performance].

Durante una exposición artística en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, MOMA, realizada en marzo de 1960, el artista suizo Jean Tinguely (1925-1991), presentó su instalación titulada *Homage to New York* (Homenaje a Nueva York), en la que una máquina de 7 metros de largo por 8,22 de alto, fue puesta en marcha.

Durante su breve operación, un globo meteorológico de prueba se infló y estalló, se descargó humo de colores, se hicieron pinturas y se destruyeron y las botellas se estrellaron contra el suelo. Un piano, una batería de

metal, una transmisión de radio, una grabación del artista explicando su trabajo y una voz chillona en competencia que lo corrigió proporcionaron la banda sonora cacofónica de la autodestrucción de la máquina, hasta que el departamento de bomberos la detuvo en seco [Traducción propia] (MoMA, 2021).

Con la sorprendente e inesperada ‘performancia’ de la máquina, al igual que sucede con otras piezas de este mismo autor, el lenguaje escultórico tradicional se reinventó para, de manera dramática, ejemplificar aquella dualidad inherente a la ‘creación’: su carácter destructivo, la máquina que crea y se autodestruye en el proceso. Lo efímero del arte adquiere una nueva significación en este objeto cinético, que el mismo artista describió como una "obra de arte autoconstruible y autodestructiva". Aquello, por su puesto, entra en sintonía con la propuesta del *Auto-Destructive Art* (ADA), del alemán Gustav Metzger, que en esa misma época buscaba manifestarse en oposición al sistema de comercialización del arte, llegando posteriormente a promover la *buelga de arte*, a desarrollarse entre 1977 y 1980, y que a pesar de su fracaso sirvió como una declaración en contra de los roles asociados a los artistas y a un supuesto impulso creador que les domina de forma irrefrenable (Home, 2002, pp. 131-137).

Otros creadores han acudido al ‘recurso’ de la destrucción de su obra no sólo como una declaración, sino como un acto de creación nuevo, distinto al inicial que dio origen a la obra destruida. Por ejemplo, en 2018 la casa Sotheby’s, en

Londres, subastó y vendió por la suma de US\$1,3 millones la versión enmarcada de quizás una de las obras más conocidas del enigmático artista Banksy; *Girl With Balloon* (Niña con globo). Hasta aquí nada notable en la historia; sin embargo, en el momento en que se cerró la venta la imagen pasó parcialmente por una trituradora oculta en el marco que la acompañaba. La acción, que tomó por sorpresa a los asistentes y a los encargados de la subasta, fue un acto premeditado del irreverente creador que, gracias a un dispositivo remoto, accionó la máquina destructora. Posteriormente el artista, a través de un video publicado en sus redes sociales con el título: *Shred the Love - The Director's cut* (Banskyfilm, 2018), mostró los preparativos para la destrucción de la imagen —acompañado de una cita de Picasso: "La urgencia de destruir es también una necesidad creativa"—, confesando además que su intención era que la pieza fuese destruida totalmente (Banskyfilm, 2018).

Lejos de ser apartada o lamentada, la obra se transformó en una nueva, con mayor carga simbólica, rebautizada como *Love is in the bin* (el amor está en la papelera). Según el reportaje de la BBC (2018), un portavoz de Sotheby's afirmó que: "La nueva narrativa es que Banksy no destruyó una obra, sino que creó una, añadiendo y no restando valor" y "Es una obra diferente a la que aparecía en el catálogo, pero es una obra de arte intencional, no un cuadro destrozado".



Banksy. (2018). *Love is in the bin* [intervención artística]

Estos ejercicios de creación que se destruyen, o mejor, que se auto-destruyen, tienen una variante, y es aquella en la que el creador mismo es quien destruye su creación inicial como algo más que una declaración, como un acto de transformación, es decir, como un nuevo acto creacional. A

mediados del siglo XX la artista Niki de Saint Phalle (1930-2002), introdujo una fórmula retórica en su creación: *Tu est moi* (Tú eres yo), como una forma de catarsis personal a través de la destrucción a tiros de unas figuras en yeso, que son simultáneamente objetos (externos) y proyecciones de su ser, una suerte de *alter ego* que le permitió invertir los papeles de víctima y victimario; como representación de la violencia que recibió por parte de su padre, siendo ella apenas una niña.

El juego de palabras —con el homófono *Tuez-moi* (mátame)— y las acciones de Saint Phalle, que involucraban al público en la performance de la destrucción, invitaban al desplazamiento de la propiedad vital a esos objetos inertes, ya que sólo estando vivos pueden matarse (Bredkamp, 2017, p.70). En esta lógica con el acto de destruir (matar) al objeto, que es una proyección vital de una parte de su creador, se le está otorgando —en cierto sentido— vida, es decir, se está reconociendo una nueva entidad, una creada en el momento de su destrucción.

Los testimonios de las obras que hablan en la forma-yo, que se pueden seguir desde los primeros documentos del Antiguo Oriente, alcanzaron en *Tu est moi* de Saint Phalle un punto extremo. Dan fe de la sensación de que los artefactos, aunque creados artificialmente, poseen una vida propia algo que hace su aparición evidentemente en todas las épocas y culturas. En su estructura paradójica, esta circunstancia resulta siniestra e incluso desagradable. (Bredkamp, 2017, pp. 73-74)

A través de estos muy conocidos ejemplos, vemos que —tal y como fue conceptualizado desde la antigüedad—, la experiencia producida por el arte supera la mera percepción sensorial y adquiere otras dimensiones: psicológica, filosófica, política, social; susceptibles de ser expresadas en formulaciones teóricas:

Algunos atribuían el carácter especial de estas experiencias a la ilusión; otros, a un choque emocional; y otros incluso a la naturaleza irreal de sus objetos. El concepto fundamental de la primera teoría fue la «*apate*» o ilusión; el de la segunda, la «*katharsis*», o liberación de las emociones; y el de la tercera, la «*mimesis*», o imitación. Estas tres teorías, que habían aparecido ya en Grecia en los tiempos arcaicos, pueden denominarse por conveniencia las teorías apatética, catártica y mimética. (Tatarkiewicz, 1976, p. 125)

Desde esta perspectiva se reconoce a la destrucción, en primer lugar, como un acto de ‘creación’, como una causalidad productora de significado en el marco cultural que le interpreta como tal, ya que fuera de éste puede llegar a interpretarse sólo como una acción final, de cierre a un ciclo o un proceso; y no como el comienzo de uno nuevo, de una narrativa distinta que, en el contexto del arte, puede señalarse como una nueva obra. En segundo lugar, la ‘creación’ se convierte en el operador que permite conceptualizar temas tan complejos como la existencia misma, la identidad o la subjetividad, gracias a la fuerza expresiva del lenguaje artístico —particularmente en estos ejemplos del lenguaje visual y su sinergia con la *Palabra*—

que, de manera elocuente y lacónica, hacen, con efectismo y contundencia, un resumen de complejos conceptos y posiciones ideológicas. En otras palabras, la ‘creación’ se presenta como un operador conceptual y/o metodológico, es decir, complejo, al permitir y propiciar tanto la reflexión teórica como la expresión material de estas ideas.

Recordemos, como se ha hecho manifiesto a lo largo de este libro, que a pesar de que contemporáneamente la ‘creación’ adquiere múltiples acepciones y connotaciones —creatividad, innovación, ingenio, obra o producción—, ésta no fue concebida siempre de la misma manera; durante siglos, por ejemplo, fue asumida como una propiedad exclusiva de Dios. Sin desconocer aquello, hemos de obviar esa perspectiva para nuestros fines argumentativos, aceptando la polisemia actual y sus posibilidades.

Dicho esto, remitámonos brevemente al concepto *poiesis*, en su sentido original de “creación”, “producción”, descrito por Platón en *El banquete* (1988) como: “toda causa que haga pasar cualquier cosa del *no ser* al *ser*” (p. 252). Allí se da forma no sólo a conceptos estructurados, sino también a emociones y sentimientos, pulsiones, deseos, todo aquello que escapa a la razón, lo dionisiaco que, siguiendo a Nietzsche, configura la voluntad (1973).

Igualmente es necesario puntualizar la doble posibilidad de la *poiesis*: una técnica y otra artística. Recordemos además que la *téchne* es un momento de la *theoría*, la cual implica

la comprensión de la generalidad y cómo ésta se da en la particularidad, lo que no sólo permite descubrir lo que algo *es*, sino simultáneamente *porqué*. Aquí se conjuga el *proyecto*, que explica la fundamentación; y el *experimento*, que lo confirma o lo refuta (Grassi, 2012, p. 50). Siendo así, es fácil deducir que toda *téchne* es en realidad una *poiesis*, pero no toda *poiesis* implica una *téchne*.

Esta aparente ausencia, esta escisión, permite justamente que la ‘creación’ sea el motor invisible que opera en la interacción con el mundo a través del lenguaje artístico. Al ser la ‘creación’ la fuerza operativa del lenguaje artístico, esta le permite escapar de la experiencia empírica del mundo para enriquecerlo, comprenderlo y cuestionarlo más allá de las consideraciones racionales. El lenguaje artístico permite, a través de la fantasía y la imaginación, tanto su re-creación como su re-interpretación. Es, en suma, lo que le dinamiza.

Queda entonces claro que el arte verdadero no puede ser ni un juego estetizante ni un proceso individual, aislado, pues forma parte de la esencia del hombre y lleva a cabo una tarea necesaria. La obra de arte evoca una situación fundamental en la que los signos gastados y banalizados por la vida cotidiana descubren su sentido originario; suscitan estados de ánimo que permiten al hombre vivir sus pasiones fundamentales.

Cuando una obra conduce al hombre de vuelta a las posibles formas primitivas, bajo cuyo signo él se encuentra, no hacen falta explicaciones racionales, científicas o eruditas. Entonces, la obra entera interpela por sí misma a todos (Grassi, 2015, p. 40).

Creación, ruptura y palabra

“Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adbierno, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se escuchan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientesísimas... Viven en el fèretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras”.

Neruda (1974, p. 25)

La ruptura es el lenguaje de la ‘creación’ y es a través de ese espacio creado, entre lo heredado y lo nuevo, el pasado y lo futuro, el *ser* y el devenir, que se da la fuga del hombre para encontrarse a sí mismo. La grieta del mundo es el lugar de la ‘creación’, y la acción es su lengua. Detengámonos a analizar un instante cómo las operaciones creativas pasan por la grieta de la interpretación, particularmente ejemplificada con imágenes ambiguas.

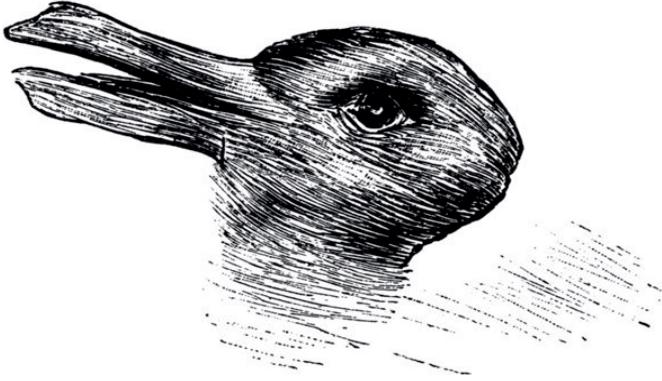
En 1953, Wittgenstein retoma una imagen utilizada por el psicólogo polaco Joseph Jastrow para hablar de la predisposición mental como el factor dominante de la percepción: “*These illustrations show conclusively that seeing is not wholly an objective matter depending upon what there is to be seen, but is very considerably a subjective matter, depending upon the eye that sees*”⁵ (Jastrow, 1900, p. 294). Publicada originalmente en el semanario *Fliegende Blätter* (Hojas Voladoras), el 23 de octubre de 1892, y conocida simplemente como “Conejo-Pato” (C-P), la estampa contaba con un pie de imagen que decía: “¿Qué animales son más similares entre sí?”, “Conejo y pato”. La ambigüedad de la imagen le permitió a Wittgenstein esclarecer cómo la percepción no depende exclusivamente

5 “Estas ilustraciones muestran de manera concluyente que ver no es un asunto totalmente objetivo dependiendo de lo que se ve, sino que es un asunto considerablemente subjetivo, dependiendo del ojo que ve”. (Traducción libre)

de los factores fisiológicos, sino que en gran medida están determinados por la interpretación que se hace de aquello que se percibe. El filósofo austríaco establece una dicotomía entre “lo que se ve” y “lo que se ve como”. En una primera impresión alguien puede ver la cabeza del conejo, pero cuando es puesto en sobreaviso, percibe que la misma imagen “es como” la cabeza de un pato⁶. La imagen prácticamente se transforma ante sus ojos, siendo la misma, lo cual permite concluir que el ‘ver continuo’ de un aspecto reconocido en la imagen se rompe con el ‘fulgurar’ de un aspecto distinto al inicial, en este sentido la “experiencia visual” depende de factores internos de quien ve, de su construcción mental y experiencial (Wittgenstein, 1953, pp. 123-146).

6 Cabría preguntarse, hasta qué punto la identificación de un animal antes que del otro está condicionada por las palabras que acompañan la imagen, como en la versión original, o si el cambio de posición de estas genera algún cambio en el orden de su interpretación.

Welche Thiere gleichen ein- ander am meisten?



Kaninchen und Ente.

Conejo y Pato [Ilusión óptica].

¿Cuáles son esos factores? ¿Qué impulsa el cambio en la interpretación? El mismo Wittgenstein se plantea estos interrogantes: “¿Pero qué es lo que es distinto: mi impresión? ¿Mi actitud? – ¿Puedo decirlo? Describo el cambio como una percepción, como si el objeto se hubiera modificado ante mi vista” (1953, p. 124). Pero no es así; como se colige, el autor termina por concluir que “la percepción no se sustenta en un paradigma fiscalista dado que la percepción en sí es un acto interpretativo” (Wittgenstein, citado en Wilson, 2014, p. 49).

Evidentemente, si la interpretación de una imagen — o en términos más amplios, de un fenómeno— es una construcción personal sujeta por condicionamientos experienciales y culturales que determinan la “manera de ver” algo, consecuentemente la condición de verdad de ese algo es también relativa, determinada por las particularidades del fenómeno y de quien lo percibe, independientemente de la fiabilidad o rigurosidad con la que pueda calificarse su proceso o su causalidad. Nuevamente siguiendo a Nietzsche (2007): “No hay hechos sino interpretaciones de los hechos” (p. 222).

Los criterios para la verdad de la confesión de que he pensado esto y lo otro no son la descripción veraz de un proceso. Y la importancia de la confesión verdadera no radica en que reproduzca un proceso correctamente y con seguridad. Más bien radica en las consecuencias especiales que se pueden sacar de una confesión, cuya verdad está garantizada por los criterios especiales de la veracidad. (Wittgenstein, 1953, p. 141)

Esta cuestión es igualmente desarrollada por Foucault (1973) en referencia a la paradigmática obra de René Magritte, *La trahison des images* (la traición de las imágenes), conocida popularmente como *la pipa* (1928-29). La pintura al óleo de una pipa de madera acompañada del famoso texto: *Ceci n'est pas une pipe* (Esto no es una pipa), es considerada como uno de los más importantes precursores del arte conceptual. Existe en esta obra una aparente simplicidad, y decimos aparente, porque el vicio

del lenguaje de nombrar lo que vemos como experiencia nos lleva en este caso a la también aparente contradicción del escrito que le acompaña: vemos la representación de una pipa, pero obviamente no es la pipa, y el texto nos lo reafirma, “esto no es una pipa”; sin embargo, si alguien nos preguntara “¿qué es ese dibujo?”, responderíamos sin dudar que “es una pipa”. El ejercicio nos demuestra cómo el lenguaje y sus vicios nos hacen evidente la paradoja de la representación y el texto adjunto que asociamos entre sí. Es, en palabras de Foucault, un “caligrama deshecho”:

En apariencia, Magritte va del redoblamiento caligráfico a la simple correspondencia de la imagen con su leyenda, su inscripción: una figura muda y suficientemente reconocible muestra, sin decirlo, la cosa en su esencia; y debajo, un nombre recibe de esa imagen su «sentido» o su regla de utilización. Ahora bien, comparado a la función tradicional de la leyenda, el texto de Magritte es doblemente paradójico. Se propone nombrar lo que, evidentemente, no tiene necesidad de serlo (la forma es demasiado conocida, el nombre demasiado familiar). Y vemos que en el momento en que debería dar el nombre, lo da, pero negando que sea aquel. ¿De dónde proviene ese juego extraño, si no del caligrama? Del caligrama que dice dos veces las mismas cosas (allí donde sin duda bastaría una sola); del caligrama que hace deslizar uno sobre otro lo que muestra y lo que dice para que se enmascaren recíprocamente. (Foucault, 1973, pp. 36-37)

El intersticio creado aquí entre la imagen y la palabra (siendo esta última también imagen), esa grieta de significado y el

vacío de sentido que busca coparse tan rápido como se crea, la búsqueda de la interpretación, son en este caso, la chispa conceptual de la ‘creación’.



Magritte, R. (1929). *La trahison des images* [Pintura].

Como Magritte, otros creadores han sabido explotar (si no exponer) dicha ruptura para sus obras, poniendo en manos del público —interlocutor, observador, lector— el rol activo de crear la condición de obra de arte, con el riesgo de la incomprensión a partir del equívoco provisional, de

lo que Foucault (1973) llama *mal-écrit* (malescrito), en la misma lógica del malentendido, indispensable para que las imágenes ambiguas funcionen (p. 16). Tómense como ejemplo los trabajos de Joseph Kosuth (1945 –) y Mel Ramsden (1944 –). La obra de Kosuth, partiendo de los planteamientos hechos por Duchamp, hace una propuesta que denomina *antiformalista*, en la cual se privilegia el concepto sobre la imagen, al poner en juego tres códigos sobre una misma realidad: un objeto, una imagen y una descripción verbal del mismo elemento (referente, representación y lenguaje). En principio esta triada define la misma realidad, teniendo cada uno de ellos el mismo valor jerárquico en su disposición, y como Magritte, objetualizando el texto, haciendo de la interpretación de las imágenes textos y cosas, subjetivaciones frente a una realidad igualmente subjetiva y condicional. Su serie trinitaria de objetos —que incluye *una y tres lámparas, una y tres palas, uno y tres martillos*, entre otros—, pone en cuestión la naturaleza misma de la obra de arte, la percepción, la función estética, el propósito de la crítica de arte y los lenguajes tradicionales como presupuestos formalistas que limitan la creación artística.

Works of art are analytic propositions. That is, if viewed within their context —as art— they provide no information what-so-ever about any matter of fact. A work of art is a tautology, in the sense that it is a presentation of the artist's intention, that is, he is saying that a particular work of art *is* art, which means, is a *definition of art*.

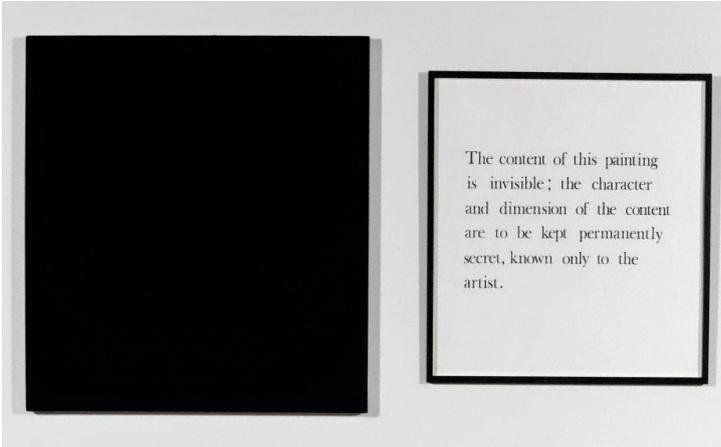
Thus, that it is art is true *a priori* (which is what Judd meant when he states that “if someone calls it art, then it is art”)⁷ (Kosuth, 1991, p.20)

Los análisis y propuestas de Kosuth invitan a pasar de un cuestionamiento morfológico a un cuestionamiento funcional de la obra y del lenguaje en el contexto del arte, lo cual conduce a la identificación de códigos (muchas veces privados, otras comunes), a través de los cuales las propuestas artísticas sólo encuentran su materialización temporal, es decir, la vitalidad del arte radica en la influencia que el arte tiene sobre otro arte, y va mucho más allá de su “residuo físico”, lo cual no deja de ser controversial, pero como el mismo artista concluye: “*That there is no ‘truth’ as to what art is seems quite unrealized*”⁸ (Kosuth, 1991, p. 19).

7 “Las obras de arte son proposiciones analíticas. Es decir, si se ven dentro de su contexto —como arte— no brindan información alguna sobre ningún hecho. Una obra de arte es una tautología, en el sentido de que es una presentación de la intención del artista, es decir, está diciendo que una obra de arte en particular *es* arte, es decir, es una *definición de arte*. Por lo tanto, que es arte es cierto *a priori* (que es lo que Judd quiso decir cuando afirma que “si alguien lo llama arte, entonces es arte”)” (Traducción libre)

8 “El hecho de que no existe una ‘verdad’ con respecto a lo que el arte es, parece ser algo que aún no se ha logrado”. (Traducción libre).

and dimension of the content are to be kept permanently secret, known only to the artist”⁹.



Ramsden, M. y Art & Language. (1967). *Secret Painting* [óleo sobre lienzo y fotostática]

La obra de arte se convierte en un acto de fe, una declaración que se asume cierta y a la cual no se le exige confirmación. El concepto es apenas enunciado a través de la palabra escrita y con ello la imagen se hace innecesaria, porque no hay más que agregar. En los ejemplos anteriores el lenguaje, gracias a su capacidad recursiva, interviene para tratar de desenmarañar el nudo gordiano de la existencia

⁹ “El contenido de esta pintura no es visible: el tema y la dimensión del contenido deben mantenerse permanentemente en secreto, conocidos únicamente por el artista”. (Traducción libre).

que en el proceso nos involucra en un diálogo interno de ires y venires argumentales, transformados en conceptos e ideas con las que buscamos llenar el vacío, el abismo que somos, y frente al cual, quizás, sólo necesitemos detenernos a contemplar y escuchar el silencio, dejarnos ir libremente, sin prejuicios ni programas, a merced de nosotros mismos, en aquel espacio interior, desde el cual somos. Aquí, el “caligrama deshecho” de Magritte se hace obsoleto porque ya no hay problema que resolver. Como Alejandro Magno, podemos cortar el nudo de la palabra para hacer ‘creación’.

la reflexión que se contorsiona sobre sí (así como el sobreanálisis de la función de una palabra) puede resultar en un calambre mental. Al hacer esto, uno se extrae del juego que de otra forma no tiene inconveniente alguno, y procede a imponerse un embrollo que no tiene por qué existir. Este fenómeno recalca la idea de que el sentido se da sin problemas con tal de que permitamos que los juegos de lenguaje se desenvuelvan sin procurar que hagan contorsiones absurdas. Lo anterior nos insta a que despejemos los embrujos del lenguaje filosófico y que veamos el sentido de las cosas; un sentido que ha estado disponible (todo este tiempo) bajo nuestras narices, a simple vista. Y es así que el problema epistémico no se responde, sino que se disuelve. (Wilson, 2014, pp. 47-48)

¿Cuáles son los límites de este argumento? Eso es algo difícil de establecer, sobre todo bajo el amparo de algunos galeristas y teóricos del arte contemporáneo que, potencialmente, promueven con su complicidad prácticas como la evidenciada a través del llamado “Escándalo Sokal”.

En 1996 la revista de estudios culturales *Social Text* publicó un artículo del profesor de física de la *University College London*, Alan D. Sokal, bajo el título *Transgressing the boundaries: towards a transformative hermeneutics of quantum gravity* (Transgredir las fronteras: hacia una hermenéutica transformadora de la gravedad cuántica). El texto, avalado por el comité editorial de la prestigiosa publicación, contaba con profusas citas y un lenguaje celebrado dentro de su ámbito; sin embargo, estaba plagado de incoherencias y contradicciones, como el mismo autor confesó en otro texto publicado simultáneamente en la revista *Lingua Franca*. Un acto satírico que evidenció la falta de rigor de los editores y que puso en tela de juicio el lenguaje empleado en la literatura de muchos teóricos posmodernos.

En palabras del propio Sokal, su motivación no sólo tenía que ver con una preocupación personal por la proliferación de un pensamiento descuidado, y de las que sin eufemismos califica como tonterías, adicionalmente tenía una intención intelectual y política con su ‘broma’:

What concerns me is the proliferation, not just of nonsense and sloppy thinking *per se*, but of a particular kind of nonsense and sloppy thinking: one that denies the existence of objective realities, or (when challenged) admits their existence but downplays their practical relevance. At its best, a journal like *Social Text* raises important issues that no scientist should

ignore--questions, for example, about how corporate and government funding influence scientific work. Unfortunately, epistemic relativism does little to further the discussion of these matters.

In short, my concern about the spread of subjectivist thinking is both intellectual and political. Intellectually, the problem with such doctrines is that they are false (when not simply meaningless). There *is* a real world; its properties are *not* merely social constructions; facts and evidence *do* matter. What sane person would contend otherwise? And yet, much contemporary academic theorizing consists precisely of attempts to blur these obvious truths (Sokal, 1996).¹⁰

Quizás a manera de broma, de deliberado engaño o simple disparate rotulado como “Arte”; el poder de la palabra puede eventualmente llevar a lugares tan desconcertantes

10 “Lo que me preocupa es la proliferación, no solo de pensamientos sin sentido y descuidados *per se*, sino de un tipo particular de pensamiento sin sentido y descuidado: uno que niega la existencia de realidades objetivas o (cuando se cuestiona) admite su existencia pero minimiza su relevancia práctica. En el mejor de los casos, una revista como *Social Text* plantea cuestiones importantes que ningún científico debería ignorar; preguntas, por ejemplo, sobre cómo la financiación empresarial y gubernamental influye en el trabajo científico. Desafortunadamente el relativismo epistémico hace poco para promover la discusión de estos asuntos. En resumen, mi preocupación por la difusión del pensamiento subjetivista es tanto intelectual como política. Intellectualmente el problema con tales doctrinas es que son falsas (cuando no simplemente sin sentido). Hay un mundo real; sus propiedades *no* son meras construcciones sociales; los hechos y las pruebas *sí* importan. ¿Qué persona cuerda diría lo contrario? Y, sin embargo, gran parte de la teorización académica contemporánea consiste precisamente en intentos de difuminar estas verdades obvias”. (Traducción libre).

como las “esculturas invisibles”, del italiano Salvatore Garau, de quien recientemente fue subastada, a través de la casa *Art-Rite*, una obra bajo el título *Io sono* (yo soy), por la suma de €15.000. La obra, que aparece en el catálogo tan sólo como un espacio en blanco —toda vez que es inmaterial, es decir, es un espacio vacío—, cuenta con la siguiente descripción: “*Io sono*. 2020 [año de ejecución]. Escultura inmaterial para colocar en una casa particular dentro de un espacio libre de cualquier estorbo. Dimensiones variables, aproximadamente 150 x 150 cm” (Gómez, 2021). Al ser cuestionado por su obra Garau afirma: “El vacío no es más que un espacio lleno de energía, y aunque lo vaciemos y no quede nada, según el principio de incertidumbre de Heisenberg, ese nada tiene un peso”, y agrega: “Por tanto, tiene energía que se condensa y se transforma en partículas, es decir, en nosotros” (RT, 2021). ¿Arte, broma o estafa? Hagamos un elocuente silencio.

Creación, lenguaje y silencio

*“Me molestan las palabras.
Quisiera no tener que llegar a las palabras
para desplazar la rabia,
quisiera no tener que ametrallar un folio
para desembalsamar las dudas.*

*Me molesta tener que explicar lo evidente
en una discusión,
tener que tratar de hacer comprender*

*a un ser que se esconde detrás de un fardo de ego,
que lo que hay en mis ojos es exactamente lo que ve.*

No tengo tanto tiempo.

Es más sencillo.

Las palabras no sirven.

*Me molesta el horror vacui de palabras
—oidas, leídas, serigrafadas en el alma—
como si en ellas residiera la sabiduría auténtica,
me molesta la palabra palabra.*

*Me molestan para amar, reír, flotar, estornudar, correrme,
bostezar, llorar, ladrar, gemir, gritar, mirar, oír, oler, tocar,
meditar*

*-sin embargo son muy útiles para pensar-,
me molestan para disfrutar del arte, volar, drogarme,
despertarme, desperezarme, abrazar, vibrar,
beber, liberar, jugar, besar, expresar
—es más complejo.*

La poesía sirve.

Es más sencillo—.

Las palabras no sirven. Me agobian.

*Mientras intento avanzar en mi jungla interior
miles de palabras externas se inmolan en mis parietales,
mensajes, recuerdos, citas, memes, paquetes de conducta
me acuchillan en todos los callejones
y me hurtan luz.*

*Las palabras sólo sirven para denunciar
que las palabras no sirven.*

La poesía es lo contrario de sí misma.

Es más complejo. Es más sencillo.

*Sólo la poesía consigue que las palabras
sirvan para lo que no sirven las palabras”.*

Sudón (2019, pp. 112-113)

El arte como tautología se hace prisionero de la palabra, por ello la ‘creación’ se da en el silencio. Aquel espacio entre palabras da sentido a la cacofonía del mundo. La brecha, el intersticio, el espacio vacío, la ruptura que se crea entre un concepto y otro es el silencio necesario para que surja lo nuevo, todo lo demás es repetición, sombra y eco.

Si bien podemos reconocer que existen distintos tipos de silencio —como el del olvido, o el de la muerte—, existe en él una cualidad epistémica que lo vincula a la ‘creación’: “El vértigo de la página en blanco está impregnado de silencio, es un rasgo que une nada y creación” (Corbin, 2019, p. 94). Es, en este sentido, un vacío preñado de mundo, el espacio del cual surge. No en vano su uso estratégico permite, entre otras operaciones, separar las palabras y los conceptos, dándoles énfasis, creando la elipsis en el discurso que redimensiona, transforma, o refuta su sentido. Para la ‘creación’ el silencio es su momento de origen, es su respiro profundo antes de sumergirse en las profundidades que le permiten ser, es la caja de resonancia del creador.

El escritor prepara la tempestad a través de largas páginas. Una meteorología poética va a las fuentes de donde nacerán el movimiento y el ruido. ¡Con qué arte aborda primero el escritor lo absoluto del silencio, la inmensidad de los espacios del silencio! "Nada sugiere, como el silencio, el sentimiento de los espacios ilimitados. Yo entraba en esos espacios. Los ruidos colorean la extensión y le dan una especie de cuerpo sonoro. Su ausencia la deja toda pura y es la sensación de lo vasto, de lo profundo, de

lo ilimitado, que se apodera de nosotros en el silencio. Me invadió y fui, durante unos minutos, confundido con esta grandeza de la paz nocturna." (Bachelard, 1975, p. 57)

El silencio habla: así como rompe la palabra, se rompe *en* la palabra, *en* la imagen, *en* la acción que es la ‘creación’ en sí misma. “El silencio es la palabra transfigurada. Ninguna palabra existe en sí misma; la palabra no es más que por su propio silencio. Es silencio, indivisiblemente, en el interior de la menor palabra”. (Emmanuel, 1975, citado en Corbin, 2019, p. 82). Y es que efectivamente el silencio no es sólo parte del lenguaje, sino que conforma un lenguaje aparte, un lenguaje de cosas ocultas y secretas que suelen esconderse en el laberíntico bosque de las palabras, esperando impasibles para salir de su arcano hechizo gracias a la intervención de una voz que les diga, que les haga, que les cree.

La mandrágora tiene en su misma forma su leyenda. Esa raíz de forma humana debió de gritar cuando la arrancaron. ¡Y qué rumor de sílabas, en su nombre, para un oído que sueña! Las palabras, las palabras son conchas de clamores. ¡En la miniatura de una sola palabra, caben tantas historias!

Y grandes ondas de silencio vibran en los poemas.
(Bachelard, 1975, p. 159)

Aquella voz, aquel sonido, suele igualmente surgir del mayor de los silencios, del más profundo, aquel en el cual el vacío de mundo le permite al sujeto encontrarse a sí mismo

en su soledad y entrar en lo que Mihaly Csikszentmihalyi, llama su *flujo creativo* o *estado de flujo* (Csikszentmihalyi, 1998). Aquel estado de abstracción de sí mismo permite desarrollar actividades de manera natural y espontánea, en una suerte de estado semi-automático de acción, olvidando distracciones externas. En medio de aquella concentración profunda la percepción del tiempo se hace relativa, se habita en un tiempo fuera del tiempo, alcanzando un equilibrio emocional que conduce al placer del instante, al goce de la ‘creación’ en sí misma, es decir, alcanza una función autotélica. Este término: “deriva de dos palabras griegas, *auto*, que significa en sí mismo, y *telos*, que significa finalidad. Se refiere a una actividad que se contiene en sí misma, que se realiza no por la esperanza de ningún beneficio futuro, sino simplemente porque hacerlo es en sí la recompensa” (Csikszentmihalyi, 1997, p. 109).

En consecuencia, la ‘creación’ tiene que ver más con el hacer y el descubrimiento que aquel mismo hacer conlleva, y no tanto con la acción o la tarea planeada hasta el más mínimo detalle de su ejecución. La ‘creación’ implica la sorpresa, la incertidumbre, y el ‘flujo espiritual’ que permita discurrir libremente en el propósito de *ser*. Podría decirse que, en este sentido, la fuga no sólo es el camino hacia la ‘creación’, sino hacia la claridad, hacia la iluminación.

Todo soñador solitario sabe que oye de otro modo cuando cierra los ojos. Para reflexionar, para escuchar la voz interior, para escribir la frase central, condensada, que

dice el "fondo" del pensamiento ¿quién no ha oprimido sus párpados con el pulgar y los dos primeros dedos apretando con fuerza? Entonces el oído sabe que los ojos están cerrados, sabe que la responsabilidad del ser que piensa, que escribe, está en él. El relajamiento vendrá cuando vuelvan a abrirse los párpados (Bachelard, 1975, p. 161).

Con esto no estamos pretendiendo establecer la identidad de quien nos ‘habla’ en el silencio interior, aquella “voz divina” —o demoníaca— que según Sócrates le guiaba a lo largo de su vida (Platón, 2015), sino destacar el papel del silencio y la importancia de la facultad de improvisación, como impronta indisoluble del creador.

Antes hablamos de la importancia del código para establecer comunicación con otros, aclarando que su uso es indispensable para transmitir información; sin embargo, cuando leemos un poema o en general cualquier texto, no estamos simplemente decodificando la información allí consignada, la estamos interpretando. Se crea una relación íntima entre aquellas ideas, expresadas a través de palabras específicas, dispuestas en un orden específico, que provocan en quien las lee alguna emoción, esta vez no específica, pues la percepción es ante todo interpretación, y ésta es en gran medida subjetiva, condicionada a múltiples y cambiantes factores. Este fenómeno se hace más evidente en la escucha: las inflexiones de la voz en quien lee, su tono, la velocidad con la que recorre las palabras, sus pausas, sus silencios... todo afecta la percepción que se haga del escrito por parte

de quien lo oye. En este caso, las decisiones del lector — quizás no tomadas siempre de manera consciente—, afectan la percepción que se pueda hacer del texto, para bien o para mal. ¿Acaso no hemos tenido que padecer todos, alguna vez, a torturadores de palabras en cualquier tertulia o recital poético?

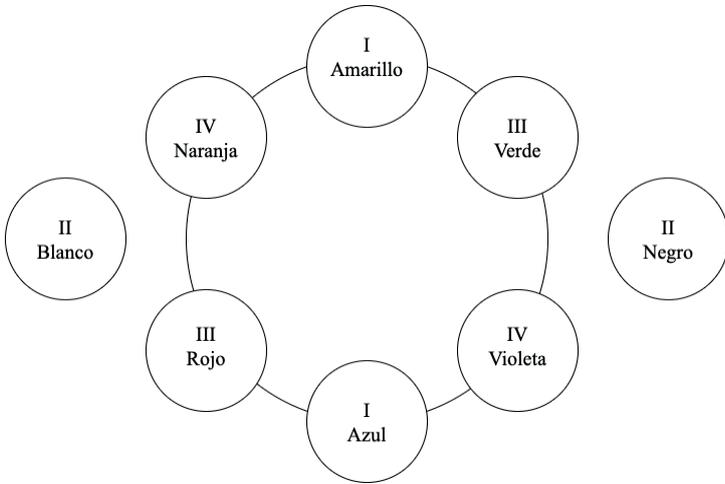
En esta misma lógica un músico al leer una partitura encuentra en ella la información necesaria, mas no suficiente, para interpretar su melodía. Es un código, que al igual que las palabras, permite con su decodificación la traducción de lo escrito en sonidos; sin embargo, es el intérprete quien, con su emotividad particular, logra otorgarle y transmitir sentido a esos sonidos, les dota de un algo inefable, una parte de sí que les hace cobrar vida. Existen en este ejercicio motivos de admiración y reconocimiento, pero no hay creación, hay interpretación, traducción, ejecución con mayor o menor virtuosismo, pero, a pesar de las variaciones que puedan darse durante su desarrollo, no existe creación hasta el momento en que se da la ruptura: la improvisación. Entonces el intérprete se aleja del texto guía y la música fluye en él y a través de él. Se pierde en el sonido, el mundo hace silencio y el músico “envuelto en el torrente de sonidos que ayuda a crear, siente como si formara parte de la “armonía de las esferas” (Csikszentmihalyi, 1997, p. 105). Durante esta especie de trance el intérprete se hace creador, libre, pleno, en sintonía con su emoción, en un desdoblarse hacia adentro que le

permite planear y deslizarse cadenciosamente a través del pentagrama. Si bien hablar de estas experiencias sin recurrir a las metáforas o a un lenguaje poético es un reto, hay que recordar que la pérdida de autoconciencia descrita no responde a una experiencia metafísica, ni supraterrrenal, se trata de la integración de la energía psíquica de un individuo como “parte de un sistema de acción mayor que la personalidad individual que había sido antes”. (Csikszentmihalyi, 1997, p. 106)

Asimismo, la música se expresa en paralelo con la matemática, lenguaje del cosmos; con la palabra, río de la forma; y con la plástica, instantánea de lo humano, en juegos de traducción y sinestesia, que permiten redimensionar la experiencia estética a la que cada uno de estos lenguajes brinda acceso. Sirva como ejemplo la propuesta de Kandinsky, quien afirma que existen relaciones directas entre las vibraciones cromáticas y sonoras, que repercuten en los estados anímicos:

Los seis colores aparejados conforman las grandes antinomias que se organizan en un círculo, como una serpiente que se muerde la cola (símbolo del infinito y la eternidad). A izquierda y derecha se abren las dos grandes posibilidades de silencio: la muerte y el nacimiento (Kandinsky, 1979, pp. 47-48).

Planteamiento que también explica gráficamente a través del siguiente esquema:

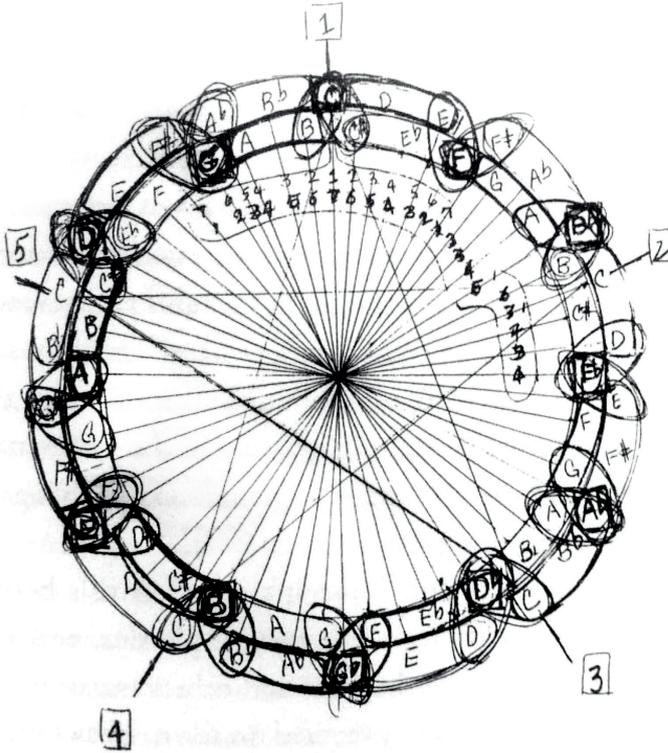


Las antinomias como un anillo entre dos polos = la vida de los colores simples entre nacimiento y muerte. (Los números romanos significan las parejas de antinomias) (Kandinsky, 1979, p. 49)

En un ejercicio similar, John Coltrane (1926-1967), el legendario compositor de Jazz, formula un diagrama —conocido como el *círculo de Coltrane* o *círculo de tonos de Coltrane*—, en el que, a través de una representación geométrica, explicita la relación entre la música y la matemática, como un medio para la comprensión de la experiencia con lo divino; mientras de manera semejante, el neerlandés Piet Mondrian (1872-1944), con su propuesta del Neoplasticismo, establece al Jazz como ritmo modélico para representar el síncope cromático y estructural de sus

pinturas, reflejo también de la búsqueda de equilibrio entre la creación y la destrucción, colaboración y enfrentamiento, no sólo en la pintura o la música, sino en el orden ético y social (Von Maur, 1982). Estas ‘traducciones’ —que quizás sería mejor calificar de diálogos—, implican la comprensión profunda de las causas primeras de cada lenguaje, sus lógicas y sus gramáticas, sus herramientas, sus reglas y sus posibilidades, así como saber reconocer la potencia de sus silencios. En palabras de Kandinsky:

La comparación entre los medios propios de cada arte y la inspiración de un arte en otro, sólo es válida si no es externa sino de principio. Es decir, un arte puede aprender de otro el modo en que se sirve de sus medios para después, a su vez, utilizar los suyos de la misma forma; esto es, según el principio que le sea propio exclusivamente. En este aprendizaje, el artista no debe olvidar que cada medio tiene una utilización idónea y que de lo que se trata es de encontrarla. (1979, p. 22)



Coltrane (1967), citado en Lateef (1981). *Círculo de tonos de Coltrane*.

Más allá de estos valiosísimos ‘ejercicios’, la comprensión de tales factores posibilita a diversos creadores la combinación de lenguajes en trabajos de variada índole, como se ejemplifica a través de la obra de la artista plástica colombiana Dilsa Jiménez (1983-), quien equilibra la plástica con la literatura, en propuestas pictóricas

cargadas de dinamismo, poesía y emoción. Sus imágenes, palimpsestos de color y caligrafía, invitan a una lectura multinivel, en equilibrado balance entre palabra, atmósferas y color, con algunos elementos figurativos —alusivos a juegos de la memoria—, que complementan sus composiciones con referencias literarias y contextuales que superan los referentes inmediatos de su entorno para hablar un lenguaje universal de insinuados sentimientos, emociones y sensaciones en depurado gesto. En palabras del galerista Alfred Wild: “Sus colores fuertes emotivos expresan la construcción simbólica de un vacío que revela secretos y misterios ocultos, desafiando al observador a crear su propia imagen sugestiva de sus obras. He aquí unas imágenes representativas de un espacio de legibilidad ilimitada” (2015, p. 4).

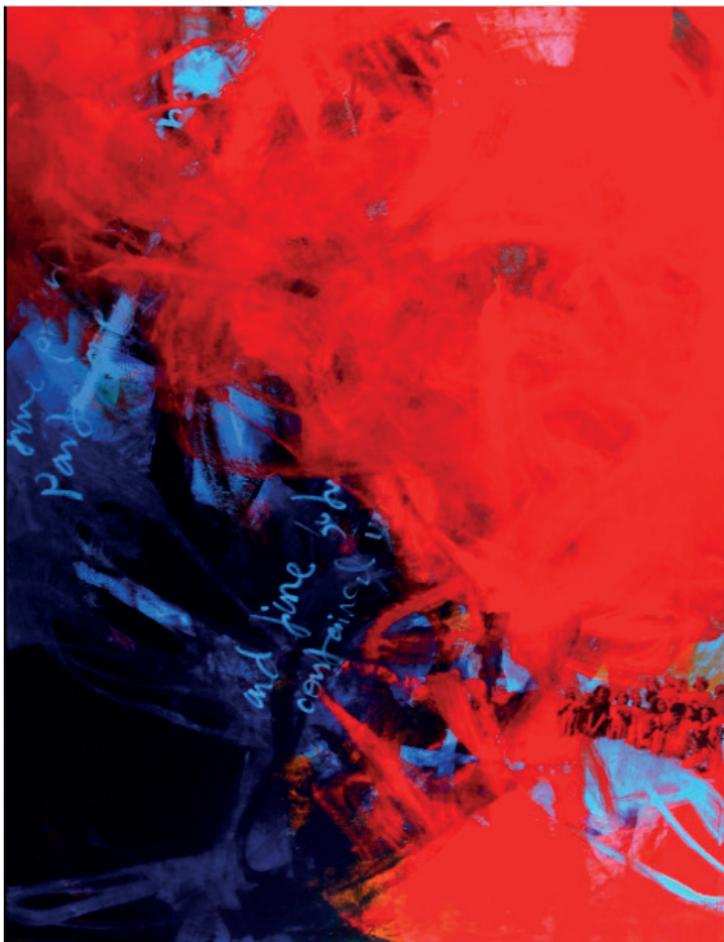
Efectivamente las pinturas de Jiménez invitan a ser leídas, pero no como un ejercicio automatista de decodificación sígnica, sino como parte de un proceso de apropiación, enriquecimiento e interpretación multinivel —como lo esgrime la teoría de la relevancia planteada por Sperber y Wilson (en Escandel, 1996)— de elementos simbólicos, signos plásticos, emociones y sentimientos que reformulan las posibilidades de la imagen-palabra, parte no sólo de una propuesta estética, sino de un ejercicio hermenéutico de interpretación y construcción de sentido, a partir del diálogo entre obra, artista y espectador, es decir, una vez más, remite a un problema comunicativo que involucra las complejas dinámicas surgidas entre emisor, mensaje e intérprete, en suma, remite a un problema del lenguaje.

El vocabulario hermenéutico es tributario de la óptica y de la acústica: punto de vista, perspectiva, horizonte, círculo, centro, periferia, lateralidad, permite una cercanía con las teorías de la comunicación que describen y explican la emisión, circulación y recepción de los mensajes. Este juego de lenguaje permite hablar de intérprete como observador y escucha del sentido, pero subraya a la vez su ambigua posición de emisor-receptor y de receptor-emisor (Rubio, 1992, p. 26).

Valga aclarar que: “El lenguaje del texto artístico es en su esencia un determinado modelo artístico del mundo y, en este sentido, pertenece por toda su estructura al “contenido”, es decir, contiene la información”. (Lotman, 1998, p. 103). En otras palabras, estas obras logran, más que una armoniosa interacción de elementos como imágenes y palabras, materializar la cosmovisión de su creadora y del contexto socio-histórico en el que se desenvuelve, logrando adicionalmente plasmar la complementariedad de su producción como imagen-palabra, co-presencia simbólica, sinergia comunicativa que se configura como expresión y mensaje simultáneamente, ya que su significación está incluida sin ser intrínseca: “Se trata entonces de una interpretación que sobrepasa a la imagen, desencadena palabras, un pensamiento, un discurso interior, partiendo de la imagen que le sirve de soporte, pero de la que al mismo tiempo se desprende” (Joly, 2009, p. 131).

En resumen, expresiones plásticas como las de Jiménez consiguen sintetizar una compleja red de elementos y recursos, técnicos, teóricos y conceptuales, en un ejercicio

pictórico que trasciende la esfera del arte para entrar en el ámbito de la comunicación, del lenguaje, de la ‘creación’.



Jiménez, D. (2017). *Amigas* [acrílico sobre lona (199 x 142 cm x 3 cm)]

Creación, retórica y metáfora

*“Qué soberbia babilónica se encierra en la palabra «incógnita»:
como si fuera a ser cognoscible lo que es incógnito,
mediante un malabarismo matemático o una prestidigitación semántica.*

Incógnito es lo incognoscible. Todo lo cognoscible está ya conocido.

*San Agustín afirma: las verdades se encuentran en el
corazón del hombre: el sabio no hace más que descubrirlas,
iluminado, eso sí, por la presencia del Dios vivo.*

Y Rimbaud: el poeta es apenas un camino para la voz de lo eterno.

Y Parménides: es la Diosa quien habla. Y Lacan: el sujeto es hablado.

*Todo conocimiento está podrido desde su raíz,
porque sólo conocemos los términos de
nuestro conocimiento, y no las cosas que esos términos designan.*

*¿Qué importa entonces que Aristóteles diga, luciferino,
que A es A, si no es más que A, y además ya lo sabíamos?”*

Caballero (2003, p. 126).

Como se ha visto hasta este punto, las artes en general —y desde nuestro interés particular, las propuestas plásticas— poseen entre sus grandes virtudes la de poder combinar, a veces a manera de traducción o sinestesia, interpretaciones novedosas de distintos fenómenos, emociones, ideas y conceptos, adaptando y combinando sus recursos según la voluntad o necesidad de sus creadores, pero sobretodo, llevando los límites de cada lenguaje a un punto fuera de sí, de lo tradicional, rompiendo con las estructuras ortodoxas de su práctica, como reflejo de los cambios sociales e históricos que en un principio les gestaron, y de las cuales

buscan escapar. En todos los casos, el lenguaje, o mejor, los lenguajes, sirven de vehículo para tales esfuerzos, bien sea como motores de cambio, o como mecanismo de expresión para dichas transformaciones. Allí el concepto ‘creación’ se erige como factor común e insustituible en su dinámica interna, es decir, en su operación. Existe en lo humano un empeño irrefrenable no sólo por la expresión, sino por la representación, bien sea a través de la figuración o la abstracción que, como se ha mencionado —y a pesar de los ingentes esfuerzos de creadores, artistas y filósofos de variada cuna—, resultan siempre insuficientes por la misma complejidad y mutabilidad de la experiencia humana; en ese sentido, hablar de algo en particular se hace difícil, si no imposible, en su mismidad, en su esencia, lo cual conduce al uso de recursos retóricos que permitan, con mayor o menor fortuna, referir lo deseado desde sus proximidades, sus condiciones de posibilidad, sus complementos, incluso sus antípodas. Por ello, para el caso de la ‘creación’, hemos acudido al concepto ‘operador’ para tratar de descifrar sus particularidades, especialmente en relación al ámbito del lenguaje y puntualmente al ‘lenguaje artístico’.

Con tal propósito el concepto ‘creación’ se ve cuestionado, tanto por preceptos históricos o culturales, como en su dimensión ontológica y teleológica, siendo tan solo el lenguaje aquel mecanismo que nos aproxima a su comprensión:

Los conceptos no son algo arbitrario, tienen ya un núcleo fijo cuando los recibimos, y en un cierto sentido también su modificación sucede entonces en relación con este núcleo fijo, pero al mismo tiempo no tienen ningún contenido estático, sino que forman en sí mismos un proceso. Cada concepto es en realidad un algo en sí dinámico, y la tarea consiste en realidad en hacer justicia de alguna manera a esta dinámica. Y allí, a menudo, el lenguaje deberá officiar de un canon del uso de los conceptos. (Adorno, 2013, p. 350)

En esa misma lógica, la mutabilidad de los conceptos se encuentra igualmente ligada a la mutabilidad de su valoración como verdad. Para tal efecto, el ejercicio retórico al interior de los sistemas sociales conduce al convencimiento de sus integrantes de cierto modelo de verdad y realidad, la cual permite la operación de conceptos que, en su articulada interacción, configuran el modelo de realidad hegemónico, todo a través del lenguaje que, paradójicamente, permite también su cambio, su transformación y resignificación:

No sólo nuestro mundo social y ético se conforma de acuerdo con el modo en que elegimos aplicar nuestros vocabularios normativos heredados, sino que uno de los modos en que somos capaces de apreciar y cambiar nuestro mundo es a través de variar las formas en las que esos vocabularios se aplican. (Skinner, 2007, p. 300)

Por ello el lenguaje sufre un proceso de adaptación ante las interpretaciones que se hacen de los conceptos en los

diversos contextos y escenarios culturales, es decir, *mutatis mutandis* el lenguaje, a través de mecanismos como la lengua y el habla —entendidas como instrumentos de acción, transformación y poder—, expresan los cambios, adaptaciones y resignificaciones que, surgidos de las distintas interpretaciones culturales, expresan la realidad social y vital de los pueblos: “Las varias transformaciones que podemos esperar delinear no serán en absoluto, estrictamente hablando, cambios en los conceptos. Serán transformaciones en las aplicaciones de los términos por medio de las cuales nuestros conceptos se expresan” (Skinner, 2007, p. 301). Esto explica cómo los conceptos se hacen maleables, dúctiles, adaptables a necesidades o intereses particulares, especialmente de orden político e ideológico.

los conceptos no son entidades, como generalmente se piensa, sino conjuntos de posibilidades de integrar grupos de unidades significativas que cada vez pueden agruparse de manera diferente o asociarse con nuevas unidades que no existían cuando tuvieron lugar los procesos iniciales de integración entre ellas. (Tobón, 2001, p. 24)

En este punto es inevitable recordar la anécdota recogida por Juan Carlos Monedero (2013), según la cual —a propósito del uso del lenguaje en el marco de los procesos coloniales—, ante la prohibición dictada por un sacerdote a los indígenas de la alta Guajira venezolana de comer cerdo durante la Semana Santa, éste les invitó a mejor consumir

carne de chigüire, también conocido como capibara o carpincho:

«Intolerable –decía el cura– esta violación de los preceptos religiosos. Coman otra cosa, por ejemplo un chigüire, y quedarán en paz con ustedes y con Dios.» El chigüire, un roedor típico del país, no tiene ni por asomo las excelencias del puerco –del que gustan, dice el dicho popular, hasta los andares–, pero es plato común en el país y no está prohibido por la doctrina. Con este arreglo, pensó el cura, todos contentos y el infierno va rebajando sus contornos. Tras el regaño, continuó el cura con la catequesis y bautizó a los indios, pues aunque ya se había dispuesto que tenían alma, portaban aún nombres paganos que no gustaban a Dios. «En vez de Tamanaco, te llamarás Juan. En vez de Guaicaipuru, Fernando.» Feliz el cura, se sintió satisfecho por haber incorporado a esos ignorantes de Dios a la grey de Occidente, haber salvado su alma y hecho más grande el imperio moral de su Majestad el Rey de España.

Terminada la ceremonia, se fue el cura a otros menesteres y los indios a los suyos. Pasado un rato, regresó el sacerdote y vio, con indignación, que los nuevos fieles se estaban comiendo, con no poco deleite, el cochino asado. Ante los gritos del cura, uno de los indígenas le tranquilizó y cogiéndole del brazo le dijo quedamente: «No se preocupe, padre, que antes de comérslo lo hemos bautizado como chigüire y sólo después hemos empezado a comérslo» (Monedero, 2013, pp. 75-76).

El lenguaje crea la realidad, relativa por supuesto, pero presentada como verdad —en principio inobjetable— al interior de los sistemas culturales, es decir, la valoración

como verdad de la interpretación que hacemos de la realidad se convierte en un problema retórico, un ejercicio político e ideológico que configura el modelo de dominación impuesto desde el lenguaje y que construye conceptos adaptados para sus objetivos particulares. En ese sentido, la verdad se devela como lo que Nietzsche llama “una catedral de conceptos infinitamente compleja” (1873, p. 7), ideas, alusiones, interpretaciones, traducciones, extrapolaciones, metalepsis¹¹ que, apiladas una sobre otra, van construyendo las estructuras de la realidad cultural, paredes cuyos ladrillos son metáforas, y metáforas de metáforas, en una suerte de fractal repetido *ad infinitum* que se crea y re-crea a sí mismo.

¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal (Nietzsche, 1873, p. 6).

11 Entendida como: “toda clase de permutación y, más concretamente, el empleo de una palabra por otra por transferencia de sentido; no demasiado concretamente, pues: a falta de precisión complementaria alguna, esa definición hace de *metalepsis* un sinónimo a la vez de *metonimia* y *metáfora*”. (Genette, 2004, p. 7)

En resumen, el lenguaje en su doble naturaleza, de constructor y de mediador de sentido, es “enteramente objetivable” (Rubio, 1992, p. 21) y, por tanto, relativo; lo cual determina las estructuras de pensamiento y acción individual y colectiva construidas a partir de éste. Por ello, la perspectiva brindada por la hermenéutica da cabida a interpretaciones que superan la producción cultural para abordar fenómenos sociales de mucha mayor dimensión y complejidad.

La interpretación del “hacer” del otro funciona como la interpretación del “decir” del otro. Hay una hermenéutica del texto como hay una hermenéutica de las prácticas sociales. La hermenéutica no es más que la expresión metodológica de los procesos interpretativos elegidos por el decir, el hacer y el leer (Rubio, 1992, p. 30).

Si todo es metáfora, alusión e ilusión, interpretación, es decir, todo es lenguaje, representación, signo ¿qué lugar ocupa la ‘creación’? Justamente el no-lugar. El espacio atemporal entre los espacios, el tiempo eterno del ahora, de la acción que no descansa y habita en el instante del silencio que se rompe, en lo inefable de lo incognoscible. Por ello la dificultad de su definición, es justamente lo que le define. En este sentido, las investigaciones y los ejercicios educativos que puedan emprenderse frente a estos temas son siempre acercamientos a la comprensión de sus fenómenos, pero nunca podrán formularse o atribuirse condición de verdad o norma. Su propósito ha de ser, en

el mejor de los casos, y con espíritu colaborativo, aportar a los diálogos y debates que permitan crear condiciones para la misma creación y/o para su propio análisis, tal como lo propone la a/r/tografía.

The power of a/r/tography is revealed in the act of creating. The exposure of and reflection on the raw creative research is the substance of this inquiry. This is a vulnerable location to write from, where rich dialogue and learning can unfold. (Bickle, 2004, p. 49)¹²

Así, la ‘creación’ se entreteje con la teorización y la enseñanza en procesos creativos, investigativos y formativos, consolidando una perspectiva metodológica más robusta, pero flexible, abierta a la exploración de las posibilidades conceptuales que brindan esas conexiones entre disciplinas, pero sobre todo a los espacios vacíos sobre los cuales dichos puentes se erigen, porque como se ha expuesto, es allí donde sucede la ‘creación’. Esta es una cuestión vital: crear –y desde la a/r/tografía, el arte, la investigación y la enseñanza– no puede entenderse como una acción separada de la experiencia de mundo, por ello la academia requiere tomar partido decididamente frente a estas cuestiones, promoviendo espacios de diálogo y

12 “El poder de la a/r/tografía se revela en el acto de crear. La exposición y la reflexión sobre la investigación creativa en bruto es la sustancia de esta investigación. Este es un lugar vulnerable para escribir, donde se pueden desarrollar un diálogo y un aprendizaje enriquecedores” (Traducción libre).

encuentro, participación y colaboración, en pro de la vida, entendida como proceso formativo, de descubrimiento y creación: “La educación consiste en un proceso de vida y no en la preparación para una vida futura” (Dewey, 1975, p. 87).

En tal sentido, tanto los procesos educativos como los investigativos han de entenderse como fundamentalmente creativos desde su concepción, pues la ‘creación’, al operar conceptual y metodológicamente en ellos, permite la renovación de paradigmas para alcanzar nuevas metas en el desarrollo humano, tanto en el ámbito social y cultural, así como en el individual. En este contexto los lenguajes artísticos, en su estrecha relación con la expresión y la creación, permiten formular realidades diversas (posibles e imposibles), reflejo de sus condiciones histórico-sociales, pero al mismo tiempo como germen y promesa de cambio.

En resumen, en la propuesta planteada a lo largo del presente documento se han esbozado algunas de las condiciones y características que permiten a la ‘creación’ —entendida como operador— ejecutarse en tres distintos ámbitos: arte / educación / lenguaje. Como se ha visto, en cada uno de ellos se requiere indispensablemente la interacción de agentes, operarios, su causa eficiente (*causa efficiens*), caracterizada en el primer capítulo, pues es sólo en sus dinámicas que se dan las condiciones particulares

para la aparición de la ‘creación’. En ese sentido, hemos igualmente afirmado que, en el ámbito del arte, se propone la triada de agentes: obra / artista / público; en el de la educación: saber / maestro / estudiante; y finalmente, en el del lenguaje: discurso / lengua / habla. Cada triada, correspondiente a un ámbito específico, despliega una serie de lo que hemos llamado *componentes* para enunciar los elementos puestos en juego durante la interacción de dichos agentes, una lista en construcción de ideas, conceptos, escenarios, recursos, factores y categorías que incluyen entre otras: imaginación, curiosidad, identidad, subjetivación, recursividad, re-creación, interpretación, fantasía, experiencia, improvisación, ocio, juegos de palabras, códigos y figuras retóricas; algunas de las cuales se han hecho explícitas en este apartado.

En lo referente específicamente al ámbito del lenguaje, se ha visto cómo la ‘creación’ se configura a través de la interacción de sus tres agentes: discurso / lengua / habla, entendiendo el discurso como construcción conceptual subjetiva, como: “unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión” (Van Dijk, 2005, p. 20), que encuentra su materialización a través de la lengua, de las pautas y estructuras que le componen como un sistema complejo de signos, gracias a los cuales los individuos logran desempeñarse socialmente, otorgando significados y construyendo sentido con su uso; en otros

términos, con el ejercicio del habla, toda vez que “no sólo conocen las reglas o principios que estructuran una lengua como sistema gramatical sino también, como miembros de una cultura” (Silva, 2002).

Para el caso de la plástica, y sus relaciones con el texto y la palabra, aquellas construcciones conceptuales se hacen visibles a través de materiales, signos plásticos y gráficos que, reglados por sus propias estructuras retóricas, compositivas y gramaticales, empleadas por el creador como medio para expresar su propia cosmovisión —condicionada por su contexto socio-histórico—, configuran su producción, su acción, en suma, su creación. Todo esto sin olvidar que al ser simultáneamente texto y mensaje, lengua y discurso, su valor informativo “varía según la estructura del código del lector, de sus exigencias y sus expectativas”. (Lotman, 1998, p. 106), es decir, el proceso de interpretación es más que nunca subjetivo por parte del observador.

Así mismo, en el ámbito educativo, la propuesta expuesta busca hacer un llamado a la reflexión del rol que deberían desempeñar sus agentes, particularmente el cuerpo docente, en los procesos educativos, yendo más allá de su dinámica como ‘investigador-creador’, aparentemente más preocupado por la convalidación institucional de su producción investigativa desde aquel modelo, que por un proceso de mayor profundidad y conciencia creadora,

como sí lo hace el del a/r/tógrafo, entendido como aquel artista/investigador/educador que asume su papel como una consigna de vida, es decir, mucho más allá de su función institucional.

El investigador pedagógico no debe consagrarse exclusivamente a la búsqueda del reconocimiento externo por parte de la comunidad científica, o –lo que es peor– a la adquisición de puntajes que le garanticen ascensos, reconocimientos y mayores ingresos. El investigador pedagógico auténtico tendrá que ser también un auténtico maestro en quien sus alumnos reconozcan la pasión por el conocimiento, la generosidad con el saber y, especialmente, esa suprema sabiduría y bondad que son el resultado de una vida consagrada a la reflexión y al cultivo de la ciencia. (Pineda, 2010, p. 52)

Bajo tales premisas, sirvan pues estas últimas líneas para extender una invitación amplia a quien la quiera acoger para que se sume a la tarea de la ‘creación’, para que desde el escenario de su actuar —y especialmente si se halla en el ámbito académico— aplique estrategias y acciones efectivas que permitan el diálogo y la construcción en medio de la diferencia, para que asumiendo el rol vital de la indagación, la enseñanza y la creación, encuentre fórmulas que permitan la generación y desarrollo de proyectos, articulados con la escritura, la palabra, la imagen y los distintos lenguajes que le sean útiles, pero sobre todo, para que sea un agente de la ‘creación’ que opere bajo sus

consignas, que entienda que la ‘creación’ es acción y vida, que el mundo y particularmente el país, necesitan una nueva narrativa, de lo contrario, hemos de seguir bajo el designio gastado del pasado.

El futuro es ahora y espera a ser creado.



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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adonis (2021, junio). *Rey de los vientos*. (Versión al español de Esquinca, J.). *Altazor: revista electrónica de literatura*, 1(3). <https://www.revistaaltazor.cl/adonis-2/>
- Adorno, T. (2013). *Introducción a la Dialéctica*. (Trad. M. Dimópulos). Eterna cadencia editora.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- Agamben, Giorgio. (2019). *Creación y anarquía. La obra en la época de la religión capitalista*. Adriana Hidalgo Editora.
- Albarracín, L., Arciniegas, W., Sosa, P. (2020). *CREACIÓN. Investigación y Arte*. Editorial UPTC.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión.
- Álvarez G. A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Asprilla, L. I. (2013). *El proyecto de creación-investigación: la investigación desde las artes*. Institución Universitaria del Valle.
- Arendt, Hannah. (2016). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Ediciones Península.

- Ayer, A. (1984) *Lenguaje, verdad y lógica*. (Trad. M. Suárez). Ediciones Orbis.
- Bachelard, G. (1975). *La poética del espacio*. (Trad. E. de Champourcin). Fondo de Cultura Económica.
- Banksyfilm. (2018, 17 de octubre). Shredding the Girl and Balloon - The Director's half cut [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vxkwrNIZgdY>
- Basho, M. (2005). *Sendas de Oku*. (Trad. O. Paz, y E. Hayashima). Fondo de Cultura Económica.
- BBC Mundo (Redacción). (2018, 18 de octubre). Banksy admite que la autodestrucción de su obra no salió según lo planeado. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45904917>
- Beuchot, M. (2005). *Historia de la filosofía del lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2016). *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bickel, B. (2004) *From Artist to A/r/tographer: An autoethnographic ritual inquiry into writing on the body*. [Tesis de Maestría. University of British Columbia]. Repositorio Campus UBC. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0055045>
- Bloom, B., Krathwohl, D., Masia, B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. NY: Longmans, Green and Co. Ltd. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>
- Bredenkamp H. (2017). *Teoría del acto icónico*. (Trad. A. Rudolf). Akal.
- Caballero, A. (2003). *Sin remedio*. Casa Editorial El Tiempo.

- Camnitzer, Luis. (2015). Thinking about Art Thinking. *e-flux Journal 65 Supercommunity*. <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>
- Cárdenas, A., Silgado, A. (2020). *Pedagogía crítica: práctica y discurso pedagógico*. En: J. Guerrero (Comp). *Pedagogías críticas en la educación superior: “miradas otras”*. Universidad Libre.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (Trad. P. Manzano). Ediciones Morata.
- Chul, H. B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.
- _____. (2019). *Orbis Sensualium Pictus. Johannes Amos Comenius*. Libros del Zorro Rojo.
- Corbin, A. (2019). *Historia del silencio. Del Renacimiento a nuestros días*. (Trad. J. Bayod). Acanalado.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*. (Trad. N. López). Editorial Kairós.
- _____. (1998). *Creatividad, El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Ediciones Paidós
- Darwin, C. (1871). *The descent of Man, and selection in relation to sex*. Princeton University.
- Davies, W., Charles, P. (2007). Introducción a Physics and Philosophy de Werner Heisenberg. *Vivat Academia*, 87, 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525753067001>
- Deleuze, G., y Foucault, M. (2005). Un diálogo sobre el poder. En: M. Foucault. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Editorial Alianza.
- Deleuze, G. (1999). *Qué es la filosofía*. Editores Anagrama.

- Dewey, John (1975): *My Pedagogic Creed*. In the Early Works of John Dewey 1882-1898, Volume 5: 1895-1898 (Early Essays). Southern Illinois University Press.
- Echeverría, R. (2007). *Ontología del lenguaje*. Juan Carlos Sáez Editor.
- Emmanuel, P. (1975). *La révolution parallèle*. (Trad. J. Bayod). En: A. Corbin (2019) *Historia del silencio. Del Renacimiento a nuestros días*. Acantilado.
- Escandel, M. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Editorial Ariel.
- Foucault, M. (1973). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. (Trad. F. Monge). Editorial Anagrama.
- _____. (1978). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- _____. (1979). *Microfísica del poder*. (Trad. J. Varela y F. Álvarez-Uria). (2 ed). Ediciones de La Piqueta.
- _____. (1986). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- _____. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard.
- _____. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2011) *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P., y Horton, M. (2018) *We made the road by walking*. Philadelphia: Temple University Press, 1990. Hay una edición en portugués: *O caminho se faz caminhando*. Conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 1ª reimpressão.
- Gadamer, H. (1960). *Verdad y Método*. (Trad. A. Agud y R. Agapito). Ediciones Sígueme.

- Galeano, E. (2010). Homenaje a la astucia infantil. *Globedia, el diario colaborativo*. <http://co.globedia.com/homenaje-fantasia-astucia-diversidad-infantil-eduardo-galeano>
- Gallo, S. (2017). De la anarqueología como operador metodológico. En: O. Pulido, y O. Espinel (Coords). *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Editorial UPTC.
- García, G. (2007). *Cien años de soledad*. Real Academia Española.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Ediciones Paidós.
- Genette, G. (2004) *Metalepsis*. (Trad. C. Manzano). Reverso Ediciones.
- Goldberg, E. (2018). *Creatividad. El cerebro humano en la era de la innovación*. (Trad. J. Rey) Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/creativity-9780190466497?q=Elkhonon%20Goldberg&lang=en&cc=co>
- Gómez, A. (2021, junio 6). Un artista vende por 15.000 euros una escultura inmaterial, invisible, que no existe. ABC Cultura. https://www.abc.es/cultura/arte/abci-artista-vende-15000-euros-escultura-inmaterial-invisible-no-existe-202105281941_video.html?ref=https://www.google.com/
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Nueva Visión.
- Grassi, E. (2012). *Arte y mito*. (Trad. J. Navarro). Anthropos Editorial.
- _____. (2015). *El poder de la imagen. Rehabilitación de la retórica*. (Trad. J. Navarro). Anthropos Editorial.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.

- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Historia de las matemáticas. (2016, 21 de marzo). Historia de las matemáticas. *Historia de las matemáticas*. <https://lamatematicasdelahistoria.blogspot.com/2016/03/historia-de-las-matematicas.html>
- Home, S. (2002). *Gustav Metzger y el Arte Auto-Destructivo*. (Trad. J. Carrillo y J. Claramonte). En: El asalto a la cultura. Virus Editorial.
- Irwin, R.; Springgay, S.; Kind, S. (2005). A/r/tografía as living inquiry through Art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. https://www.researchgate.net/publication/258181966_Artography_as_Living_Inquiry_Through_Art_and_Text#fullTextFileContent
- (2015) Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion. *International Journal of Education through Art*, 11(3), https://www.researchgate.net/publication/281769324_Becoming_through_artography_autobiography_and_stories_in_motion
- Jastrow, J. (1900) *Fact and fable in psychology*. Houghton, Mifflin and Co. <https://archive.org/details/factfableinpsych00jast/page/294/mode/2up>
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Editorial Paidós.
- Joly, M. (2009) *Introducción al análisis de la imagen*. (2a ed.). La marca editora.
- Kandinsky, W. (1979). *De lo espiritual en el arte*. (Trad. E. Palma). Premia editora de libros.
- Kleon, A. (2012). *Roba como un artista. Las 10 cosas que nadie te ha dicho acerca de ser creativo*. Aguilar.

- Kosuth, J. (1991). *Art after philosophy and after: collected writings 1966-1990*. The MIT Press. https://monoskop.org/images/4/46/Kosuth_Joseph_1969_1991_Art_After_Philosophy.pdf
- Larrosa, B. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-112. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Larrosa, J. (2019a). Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender / Estudiar una Lengua. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 31(2), 131-151. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20524>
- Larrosa, J. (2019b). *P de Profesor. Jorge Larrosa; comentarios de Karen Rechia*. Noveduc Libros.
- Lateef, Y. (1981). *Repository of Scales and Melodic Patterns*. Fana Publishing Company. <https://vdocuments.site/yusef-lateef-repository-of-scales-and-melodic-patterns-577dd95e4d365.html>
- Lotman, Y. (2017, enero-junio). *Arte como lenguaje*. (Trad. A. Toursinov). *Amoxcalli, Revista de teoría y crítica de la literatura hispanoamericana*, 2,(3), 85-126. <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/amox/article/view/32>
- Maillard, C. (2008). *En la traza. Pequeña zoología poética*. Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- Maillard, C. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.
- Marín, V. y Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e Investigación Artística*. Editorial Universidad de Granada.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Niño y Dávila.

- Max-Neef, M. (1992). El Acto Creativo: “Desde la esterilidad de la certeza hacia la fecundidad de la incertidumbre”. [Conferencia]. Primer congreso de la Creatividad (Bogotá).
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador*. Laertes Educación.
- Mircea, E. (1976). *Historia de las creencias y las ideas religiosas. De la Edad de Piedra a los Misterios de Eleusis*. Volumen I. Ediciones Paidós.
- Monedero, J. (2013). *Curso urgente de política para gente decente*. Seix Barral.
- MoMA. (2021). Jean, Tinguely. *Fragment from Homage to New York*. <https://www.moma.org/collection/works/81174>
- Neruda, P. (1974). *Confieso que he vivido*. Memorias. España: Seix Barral
- _____. (2016). *La piel extensa. Antología*. Edelvives.
- Nietzsche, F. (1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. <https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>
- _____. (1973). *El origen de la tragedia*. (Trad. A. Sánchez). Alianza Editorial.
- _____. (2007). *Fragmentos póstumos (1885-1889)*. Vol. IV. Tecnos, 7 [60].
- _____. (2014). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editores.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Epublibre r.0 Akhenaton.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y Educación*. Alianza Editorial.
- Pierre, H. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.
- Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Ediciones Paidós.

- Pineda, D. (2010, enero-junio). El investigador pedagógico: una perspectiva sherlockiana. *Praxis & Saber*, 1(1), 43-75. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248393004.pdf>
- Platón. (1988). *El banquete*. (Trad. M. Martínez). En: Platón. *Diálogos*, Vol III. Gredos.
- _____. (2015a). *Apología a Sócrates*. (Trad. V. García). Ediciones Brontes.
- _____. (2015b). *Crátilo*. (Trad. V. García). Ediciones Brontes.
- Ponce, L. (2016, mayo). Ontología, política e historia en Cornelius Castoriadis. *Diferencia(s). Revista de teoría social contemporánea*. 2(2), 97-123. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170601015226/RevistaDiferenciasNro2.pdf>
- Pueyo, A. (1997). *Manual de Psicología diferencial*. McGraw-Hill. https://www.academia.edu/30446286/Documents_mx_manual_de_psicologia_diferencial_andres_pueyo
- Rancière, J. (2018). *El maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Reina-Valera. Biblia. *BibleGateway*. <https://www.biblegateway.com/>
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Editorial Grijalbo.
- Rodari, G. (2016). *La escuela de la fantasía*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Rubio, J. (1992). *Interpretar la comunicación*. Significantes de papel.
- RT. (2021, mayo 28). Un artista subasta una escultura invisible y la compran por 18.300 dólares. *RT*. <https://actualidad.rt.com/viral/393429-artista-subasta-escultura->

invisible?fbclid=IwAR0P-tqwqEhAIu-J9hVI2ZoK46
DkY1TEv7aizScJVf9m1HDbm-7Te-7-Vt0

- Sabot, P. (2007). *Para leer las palabras y las cosas de Michel Foucault*. Nueva Visión.
- Saussure, F. (1945) *Curso de Lingüística general*. (24ª ed.). (Trad. A. Alonso). Editorial Losada.
- Silva, O. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y Palabra*, 26. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html>
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*. (Trad. C. Fangmann). Universidad Nacional de Quilmes.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (Coord.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. HomoSapiens Ediciones.
- Sokal, A. (1996). *A physicist experiments with cultural studies*. Lingua Franca. <http://linguafranca.mirror.theinfo.org/9605/sokal.html>
- Sosa, P. A., y Chaparro, E. (2017). Arqueología y Genealogía, operadores conceptuales para investigar en educación. *Revista Praxis y Saber*, 8 (18), p. 157 - 177. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7246>
- Steiner, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. (Trad. A. Andoni y C. Galán) Ediciones Siruela S.A.
- Sudón, S. (2019). *El mundo necesita poesía. Antología seleccionada 2003-2019*. L'ecume.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. (Trad. F. Rodríguez). Editorial Tecnos.
- _____. (1993, julio-diciembre). Creación: historia del concepto. (Trad. D. Navarro). *Criterios*, 30. 238-257.

- Tobón, L. (2001). *La Lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Velosa, J. (2021). *El convite de los animales*. Editorial Monigote.
- Vicente, P. (2021). Infancia. [comentario en la publicación del blog “Etimología de infancia”] *www.deChile.net* <http://etimologias.dechile.net/?infancia>
- Von Maur, K. (1982). *Mondrian y la música*. Ciclos de conferencias: Cuatro lecciones sobre Mondrian (II). Boletín 112 [Transcripción de conferencia]. <https://www.march.es/conferencias/ anteriores/?b3=Karin+Frank+Von+Maur&l=1#avanzada>
- Wild, A. (2015). *Pinturas*. En: D. Jiménez. *Pinturas*. Catálogo.
- Wilson, M. (2014). *Wittgenstein y el sentido tácito de las cosas*. Orjikh editores.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas sobre la certeza*. Editorial Gredos.
- _____. (2017). *Investigaciones filosóficas*. (Trad. J. Padilla). Editorial Trotta.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra didáctica y pedagogía*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zourabichviliel, F. (2007). *Vocabulario de Deleuze*. Atuel.
- Zwir, I., Del-Val, C., Hintsanen, M., Cloninger, K., Romero-Zaliz, R., Mesa, A., Arnedo, J. Cloninger, C. (2021). Evolution of genetic networks for human creativity. *Mol Psychiatry*. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01097-y>

TABLA DE IMÁGENES

- Anónimo (1892) *Kaninchen und Ente (Conejo y Pato)* [Ilusión óptica]. *Fliegende Blätter (Hojas Voladoras)* 23 de octubre de 1892. <http://diglit.ub.uni-heidelberg.de/diglit/fb97/0147?sid=8af6d821538a1926abf44c9a95c40951&zoomlevel=2>
- Banksy. (2018). *Love is in the bin* [intervención artística]. En: Gala: Cultural Consulting. (2019, 10 de abril). Sobre el valor de Banksy. <https://galacc.art/valor-banksy/>
- Comenio (2019) Figura 1. “*Invitatio*”. *Orbis Sensualium Pictus*. Johannes Amos Comenius. Libros del Zorro Rojo.
- Coltrane, J. (1967) *Círculo de tonos de Coltrane*. Citado en Lateef, Y. (1981). *Repository of Scales and Melodic Patterns*. Fana Publishing Company. <https://vdocuments.site/yusef-lateef-repository-of-scales-and-melodic-patterns-577dd95e4d365.html>
- Jiménez, D. (2017). *Amigas*, [acrílico sobre lona (199 x 142 cm x 3 cm)]. <https://dilsajimenez.com/>
- Kandinsky, W. (1979) *Las antinomias como un anillo entre dos polos = la vida de los colores simples entre nacimiento y muerte*. (Los números romanos significan las parejas de antinomias). *De lo espiritual en el arte*. (Trad. E. Palma). Premia editora de libros. p. 49.
- Kosuth, J. (1965). *One and three chairs (Spa.)* [Fotografía en blanco y negro y silla]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. Courtesy of the artist and Juana de Aizpuru.
- Magritte, R. (1929). *La trahison des images* [Pintura]. Museo de Arte del Condado de Los Ángeles, Lacma. <https://www.lacma.org/art/exhibition/magritte-and-contemporary-art-treachery-images>

- Ramsden, M. y Art & Language. (1967). *Secret Painting* [óleo sobre lienzo y fotostática]. Museo Nacional Británico de Arte Moderno, Tate Modern. <https://www.artgallery.nsw.gov.au/collection/works/30.2003.a-b/>
- 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*. https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_en_la_Antigua_Roma#/media/Archivo:Roman_school.jpg
- Tinguely, J. (1960, marzo 17). *Homage to New York* [performance]. Archivo Fotográfico. Archivos del Museo de Arte Moderno de Nueva York. IN661.1. Fotografía de David Gahr.

TABLA DE GRÁFICOS

- Cuadro 1. *Creación operador complejo*. Fuente: Pedro Alexander Sosa, William Elías Arciniegas, Elaboración propia.



Esta obra se terminó de imprimir
en la Editorial Búhos Editores Ltda.
de la ciudad de Tunja, en el mes de
noviembre de 2021



Uptc®

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD

MULTICAMPUS

RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN UPTC N°. 235

Un libro que hace de la creación una operación metodológica y conceptual atravesando la enseñanza y la investigación educativa además del arte y el lenguaje. En otras palabras, una obra que considera la creación como una categoría fundamental para pensar las diversas formas de experiencia humana. Un libro que hace del crear objeto, escritura, pensamiento y práctica que atraviesa la vida de artistas, educadores y, podríamos osar, de cualquier ser humano porque “todos podemos crear” bien podría ser un mote de nuestras prácticas educativas.

Es conocida la importancia dada a la creación por Gilles Deleuze, uno de los pensadores que fundamenta este libro colectivo. Deleuze pensaba que la filosofía, como también el arte y la ciencia, eran tareas esencialmente creadoras. En una conferencia ofrecida a cineastas en 1987 intitulada “¿Qué significa el acto de creación?”, Deleuze afirma que un creador no es un ser que crea por placer, sino que lo hace por absoluta necesidad. Creo que este libro ha sido escrito con placer, pero también con absoluta necesidad y pasión. Y espero que así también sea leído: con placer, pasión y absoluta necesidad.

Walter Omar Kohan



Dirección de
Investigaciones



EDITORIAL
UPTC

ΦGifSE
Investigación e Innovación

