



CREACIÓN

Experiencia



William E. Arciniegas R.
Pedro Alexander Sosa G.

Prólogo
Óscar O. Espinel Bernal



William Elías Arciniegas Rodríguez

Licenciado en Artes Plásticas y Magíster en Lingüística, UPTC. Doctor en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. 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.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1320-7839>

Contacto: william.arciniegas@uptc.edu.co

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Licenciado en Ciencias de la Educación, Artes Plásticas y Magíster en Educación, UPTC. Estudiante del Doctorado en Pedagogía y Didáctica-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.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2449-2559>

Contacto: pedro.sosa@uptc.edu.co







CREACIÓN

Experiencia

William Elías Arciniegas Rodríguez
Pedro Alexander Sosa Gutiérrez



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VEGILLADA MINEDUCACIÓN



CREACIÓN

Experiencia

William Elías Arciniegas Rodríguez
Pedro Alexander Sosa Gutiérrez



ENFOQUE: INVESTIGACIÓN

ÁREA: ARTES

Colección Investigación UPTC N.º 293

CREACIÓN. Experiencia

CREATION. Experience

Primera Edición, 2024

100 ejemplares (impresos)

© William Elías Arciniegas Rodríguez, 2024

© Pedro Alexander Sosa Gutiérrez, 2024

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2024

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: abril de 2023

Aprobación: septiembre de 2023

ISBN (impreso) 978-958-660-839-8

ISBN (ePub) 978-958-660-842-8

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

CREACIÓN. Experiencia / CREATION. Experience / Arciniegas Rodríguez, William Elías; Sosa Gutiérrez, Pedro Alexander. Tunja: Editorial UPTC, 2024. 192 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-839-8

ISBN (ePub) 978-958-660-842-8

Incluye referencias bibliográficas

1. Creación. 2. Investigación. 3. Arte. 4. Experiencia. 5. A/r/tografía. 6. Artes Plásticas

(Dewey 707/21) ((Thema AB - Artes: aspectos generales))

Rector, UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Bertha Ramos Holguín
Delegada Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de investigación

Editor
Óscar Pulido Cortés

Coordinadora Editorial
Andrea María Numpaque Acosta

Corrección de Estilo
Julia Inés Landazábal Quintero

Imágen de carátula
Viaje al Sur (2020)
Juan Carlos Morales Agudelo

Diseño de carátula
Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Imprenta:
Búhos Editores Ltda.
Calle 57 N°. 9-36
Tunja – Boyacá
www.buhoseditores.com

Libro de investigación resultado del proyecto titulado:
“Creación, Cultura Política y Educación” con SGI 2722

Citar este libro / Cite this book

Arciniegas Rodríguez, W. & Sosa Gutiérrez, P. (2024).
CREACIÓN. Experiencia. Editorial UPTC.

doi.org/10.19053/uptc.9789586608398



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión - 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.

Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5
Av. Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co

RESUMEN

El presente libro resultado de investigación, explora en un primer momento la relación entre diversos conceptos asociados a la Creación con la práctica a/r/tográfica, particularmente con el rol de la escritura en sus procesos y la configuración de la experiencia como resultado de la toma de conciencia por parte del creador de la dimensión política de su acción. Posteriormente, el texto presenta cómo el concepto *Creación* ha sido abordado como objeto de estudio desde diversas posturas epistemológicas, coincidentes en su interés por establecer metodologías y explicaciones en su accionar, enfocándose primordialmente en aspectos técnicos, y restando importancia a la experiencia, es decir, desestimando al sujeto. Para refutar dicha aproximación, el texto recoge testimonios de algunos creadores destacados mundialmente, demostrando que sus procesos no reconocen modelos dogmáticos y que, por el contrario, tienen en la experiencia su más importante insumo, pudiendo seguidamente establecer una serie de elementos comunes que les vinculan y hacen de sus prácticas acciones rituales alejadas de intereses hegemónicos, lo que a su vez permite reconocer en sus procesos el rol protagónico de la relación *Creación-Experiencia*.

Finalmente, el libro recoge una serie de metáforas visuales que, con una intención descriptiva antes que propositiva, permiten comparar distintos ‘modelos’ metodológicos frente a la *Creación*, para luego ejemplificar algunos procesos a/r/tográficos dados en Boyacá con el trabajo de creadores de la región, lo que en suma conduce a plantear una posición distinta frente a la relación *Creación-Experiencia*, pero también a la búsqueda de definición de la misma “*Creación*”.

Palabras clave: Creación, A/r/tografía, Experiencia, Investigación, Arte, Educación.

ABSTRACT

This book is the result of research, initially explores the relationship between various concepts associated with the Creation with the a/r/tographic practice, particularly with the role of writing in its processes and the configuration of experience as a result of the awareness on the part of the creator of the political dimension of their action. Subsequently, the text presents how the concept of *Creation* has been approached as an object of study from various epistemological positions, coinciding in their interest in establishing methodologies and explanations in their actions, focusing primarily on technical aspects, and downplaying the experience, that is, dismissing the subject. To refute this approximation, the text collects testimonies from some world-renowned creators, demonstrating that their processes do not recognize dogmatic models and that, on the contrary, their most important input is experience, and can then establish a series of common elements that link them. and they make their practices ritual actions far from hegemonic interests, which in turn allows recognizing in their processes the leading role of the *Creation-Experience* relationship.

Finally, the book collects a series of visual metaphors that, with a descriptive intention rather than propositional,

allow us to compare different methodological 'models' in relation to *Creation*, to later exemplify some a/r/tographic processes given in Boyacá with the work of creators of the region, which in short leads to a different position regarding the *Creation-Experience* relationship, but also to the search for a definition of “*Creation*” itself.

Keywords: Creation, A/r/tography, Experience, Research, Art, Education.

CONTENIDO

Prólogo	15
LA CREACIÓN DE UNA PROPUESTA PARA LA CREACIÓN	23
<i>William Elías Arciniegas Rodríguez</i>	
Acciones para la Creación.....	32
CREACIÓN-EXPERIENCIA	49
<i>Pedro Alexander Sosa Gutiérrez</i>	
Perspectivas y limitantes.....	51
Ni método, ni metodología.....	64
EXPERIENCIA Y POTENCIA	77
<i>Pedro Alexander Sosa Gutiérrez</i>	
Creación-Lentitud	81
Creación-Juego	87
Creación-asombro, duda, incomodidad.....	94
Colofón.....	101
A/R/TOGRAFÍAS PARA LA CREACIÓN	109
<i>William Elías Arciniegas Rodríguez</i>	
Algoritmos para la Creación.....	113
Cartografías para la Creación	128
Mecanismos para la Creación.....	136
Tejiendo una nueva metáfora	145
Neil Avella. Creación vital.....	153
Karen Ochoa. Encuentro e identidad.....	161
Más uno. Contexto y autorreconocimiento	169
Colofón.....	177
Tabla de Figuras	187

Prólogo

LEER-ESCRIBIR, CREACIÓN-EXPERIENCIA

Oscilaciones y derivas entre la lectura y la escritura

“El momento de escribir se constituye en un tiempo de creación y recreación” (Freire, 2007, p. 50). Con estas palabras se refiere Paulo Freire al proceso que lo ha llevado a la gestación de su libro *Pedagogía de la esperanza*. Un libro que, como es sabido, se dispone a realizar una relectura de la *Pedagogía del oprimido* 25 años después de su escritura entre los años de 1967 y 1968. Una relectura que le conduce a una nueva escritura; una re-escritura que derivará en nuevas lecturas. Es en este sentido que la escritura se convierte en un acto creador, al tiempo que re-creador; nunca se parte de cero, nunca deja indemne. El presente libro, este que tenemos en nuestras manos, también es testimonio de cierta gestación que inició años antes y que ya ha visto la luz a través de dos títulos anteriores: *Creación. Investigación y Arte* (2020) y *Creación. Operador en Educación, Lenguaje y Arte* (2021), de suerte que

el tercer libro de esta serie, *Creación. Experiencia*, en tanto tercer momento de aquella ruta trazada desde el primer volumen de este proyecto, se configura como un retomar viejas ideas e inquietudes para ponerlas en nuevos horizontes. De algún modo, es también una relectura de escrituras anteriores y un acto re-creador de invenciones y elaboraciones previas.

Este detalle es de suma importancia puesto que permite apreciar la escritura como movimiento, como gestación y, desde allí, como creación. Un movimiento de ida y vuelta que se nutre de un proceso de revisión permanente. Un hacer y rehacer en tanto testimonio del acto de pensar que no se agota en el primer intento.

Quien escribe sabe muy bien que la escritura no termina con el trazado de las letras y símbolos sobre el papel, como también sabe que tampoco inicia allí. La escritura desborda aquel trazo y se ubica atrás en el tiempo, puesto que desde antes ya se ha venido escribiendo; desde antes ya ha empezado a habitar el cuerpo y las ideas de quien escribe, sobre todo, cuando se trata de inquietudes auténticas, de esas que nunca abandonan una vez se encuentran. Inquietudes que nunca terminan de tomar forma porque de alguna manera siempre hay algo en ellas que se nos escapa, siempre hay algo en ellas que se nos resiste; por esta razón, difícilmente dejan de atormentar y, de vez en cuando, terminan por arrojar a la escritura. Es en ese sentido, insiste Freire (2007), que el escribir es rehacer lo que se ha venido pensando (p. 51). En un intento de dar nuevas voces a aquellas ideas e inquietudes, resultamos reescritos en aquellas líneas.

El acto de leer no escapa a este movimiento de reescritura que nos involucra como sujetos. Leer seriamente, para seguir con Freire, “exige de quien lo hace repensar lo pensado, reescribir lo escrito y leer también lo que antes de constituir el escrito del autor o de la autora fue cierta lectura suya” (p. 51). El leer se sustenta en las lecturas previas e implica rededir lo dicho, repensar lo pensado. No es simple repetición, como podría parecer ante una mirada desprevenida; por ello se apoya en las escrituras y lecturas que le anteceden para poder decir de otras maneras al tiempo que esas palabras leídas dicen de otros modos. Leer seriamente implica repensar y, por tanto, reescribir. A una lectura seria y atenta le resulta imposible evadir las voces que gritan desde las líneas leídas. Hay en ello un efecto de resonancia que deriva en afectación, modificación e interpelación. Efecto que hace de la lectura y la escritura experiencia, experiencia de sí y, por tanto, práctica de sí.

Ahora bien, los textos, la escritura, no solo desbordan el papel, el libro o la pantalla, también desbordan los dominios del sujeto-autor. De alguna manera, nosotros lectores, con nuestras inmersiones, dudas y elaboraciones, retomamos el ejercicio de escritura iniciado por los autores –lectores y escritores como nosotros–. Con nuestra lectura damos de nuevo vida a las ideas allí congregadas. Vida que tiene que ver con la actualización, la apropiación y, por tanto, con un hacer propio para volver a decir (y pensar) con otras palabras y en nuevos escenarios. Un relevo en el acto de pensar, eso es el acto de escribir.

Pensar tiene que ver, justamente, con soltar las amarras, pronunciar la palabra, interpelar e interactuar. Por esa razón, ni la lectura, ni la escritura, en tanto acto de pensar, pueden ser reproducción, sumisión o adecuación. La lectura y la escritura, como actos de pensar, exigen una actitud de *insumisión* caracterizada por la resistencia a dejarse dominar o silenciar. Ahora bien, insumisión no significa ensimismamiento ni superposición; ello sería tan autoritario como lo anterior, solo que ahora expresado desde el otro extremo.

La “insumisión”, desde una perspectiva como la freireana, no puede conducir al sectarismo, ni tampoco al escepticismo ni al relativismo, toda vez que ello condenaría al solipsismo, a un nuevo enmudecimiento y, por tanto, a la decadencia. ¿A quién dirigir la palabra (y con ella la acción) en medio de la ausencia del otro que significa el solipsismo? Solipsismo es sinónimo de silenciamiento.

El aprender, como el vivir, se realiza en presencia de otros y esa presencia también significa acción, incidencia, modulación. Sloterdijk, autor alemán, plantea en una de sus obras titulada “*Has de cambiar tu vida*”, que el hombre es un ser de influencia, influenciado, lo cual significa que para construir su vida en el proceso histórico de hacer-se requiere de los otros, del medio, de su entorno.

En este orden de ideas, cuando se lee no se puede caer en el error de encerrarse en lo ya sabido (o dado por sabido); este gesto se traduciría en el intento de imponerse frente al autor para reafirmar lo que ya se sabe. Nada nuevo. Ninguna ganancia. ¿Qué sentido tiene invertir tiempo para permanecer en el mismo lugar y de la misma forma?

Si bien estas líneas no pretenden ser un manual para leer ni mucho menos decir cómo leer, si tienen la intención de pensar la lectura como acto de creación y, por tanto, como experiencia. La lectura tiene que ver con permitirse escuchar lo que el autor o el libro tienen para decir. Es entablar esa conversación infinita que actualiza el pensamiento del cual el libro y los mismos autores han sido episodio, huella y resonancia.

Pero escuchar, a su vez, no significa callar. Ni siquiera cuando se oye atentamente, el pensamiento puede permanecer enmudecido. Leer es inter-locutar, inter-actuar, dialogar. Y allí, tanto la escucha como la posibilidad de pronunciar, se hacen mutuamente dependientes. Y esto aplica tanto para nosotros lectores, como para quienes invitamos a leer.

Y si esto decimos de la lectura, cuánto más podremos señalar de la escritura. Escribir es, precisamente, tomarse el lugar del decir. Tomar el turno para pronunciar el pensamiento pensado, las ideas reflexionadas y los conceptos elaborados. El escribir, asociado al acto de investigar y a la reflexión, es un ejercicio de lectura de sí para hallar las maneras de decir. Una exploración de lo que se ha aprendido, leído, escuchado, recogido y apropiado para dar forma a la expresión del pensamiento decantado. Por esta razón no es un decir de cualquier manera; es un decir pensado, meditado y re-elaborado.

Ahora bien, cada escritura tiene su tono, sus maneras y propósitos. La poesía, por ejemplo, se propone sintetizar la belleza, la fuerza de la expresión y el pensamiento en la brevedad del poema. Una brevedad que colinda con

la profundidad, por ello la fuerza viva del pensar allí fulgurante. Un texto académico, por su parte, sustenta la fuerza de su pensamiento en la estructura conceptual y argumentativa. La precisión, el ritmo y la coherencia son elementos fundamentales en su objetivo de exponer y sustentar una tesis. Un glosario, una máxima o un aforismo repliegan en la brevedad de la palabra la potencia del pensamiento. Sin perder la precisión, la coherencia ni el respeto por el concepto, aprovechan la riqueza de las entrelíneas para suscitar y detonar el pensamiento. Un detonante del acto de pensar a partir del juego estratégico entre lo dicho y lo no dicho. Se trata de un pensar *a través* de una idea-concepto, para pensar *con* y hacer pensar *desde*.

El *miedo a la libertad* del que habla Freire, retomando el reconocido trabajo de Erick Fromm, es también el miedo a pensar. El temor a pensar por sí mismo (que no es pensar solo o en la soledad, solipsismo), lleva a esconderse detrás de las palabras de otros, de la autoridad de otros y de las verdades de otros. Es “auto-negarse”.

Escribir, como acto de pensamiento y no como repetición, por el contrario, significa encontrarse consigo mismo como sí mismo y, desde allí, reconocerse como acto de afirmación. Escribir, entonces, implica enfrentarse consigo mismo; tanto con lo que se sabe, como con lo que no se sabe. Significa preguntarse qué se sabe, pero también qué se ignora para luego poder expresarlo en palabras o, al menos, iniciar su búsqueda, la búsqueda de la palabra precisa y la expresión profunda.

En esta cuestión los griegos fueron muy acertados al crear el término *logos* para expresar en una sola palabra la

complejidad que abriga: razón, palabra, discurso. Y no por cuestiones de economía en el lenguaje, sino porque son tres piezas que componen un mismo cuadro: el reconocer un concepto, entenderlo y luego poder darle forma en palabras; para decirlo de otra manera, “apalabrarlo”, con el fin de hacerlo entendible a otros. Hacerse entender. Hacer entendible aquello que ha sido observado, contemplado, descubierto (*alétheia*).

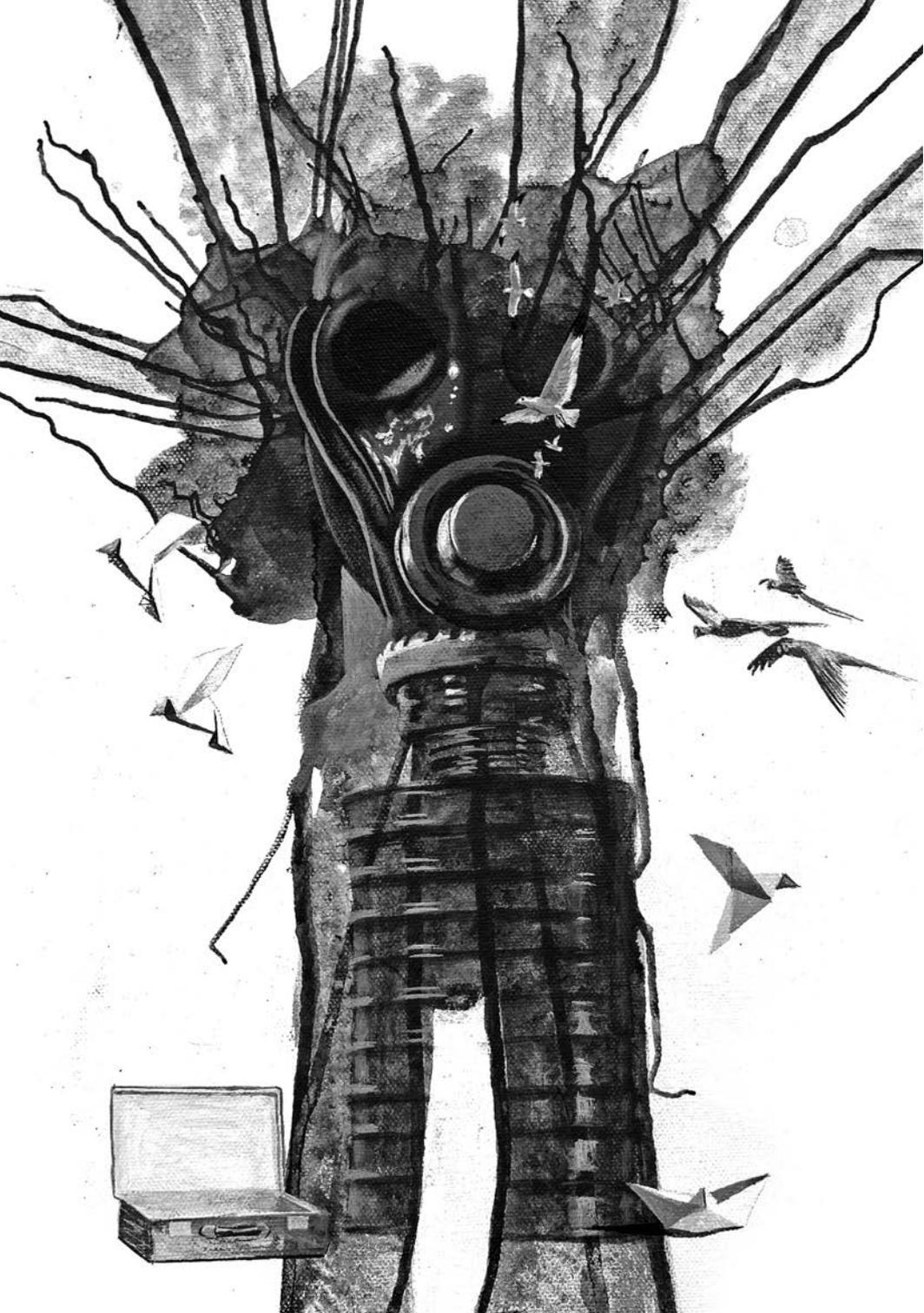
Con las afirmaciones y tesis quizás nos vaya medianamente bien; pero con las dudas e inquietudes la tarea se hace aún más difícil pues ¿cómo expresar lo que no se sabe? ¿Cómo poner en palabras lo que no está, lo que no hemos visto, lo que no podemos re-conocer? Es aquí donde se juega la investigación. Y, dentro de ella, cierto tipo de investigación que tiene como su principal blanco de acción el sujeto: el sujeto que investiga, que (se) interpela, (se) escribe y (se) lee. Si podemos hablar de un libro-creación, también podríamos hablar de una investigación-experiencia, una investigación mutada en creación de sí. Práctica de sí producto de aquel ejercicio relacionado con el escribir-se. Esta es la fuerza que atraviesa e inspira el presente libro que ahora queda en manos de un nuevo lector-autor.

Oscar Espinel-Bernal

Abril, 2023

REFERENCIAS

Freire, Paulo. (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. México, Editorial Siglo XXI.



LA CREACIÓN DE UNA PROPUESTA PARA LA CREACIÓN

William Elías Arciniegas Rodríguez¹

-
- 1 Licenciado en Artes Plásticas y Magíster en Lingüística, UPTC. Doctor en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. 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: william.arciniegas@uptc.edu.co

*El de la escritura es un aprendizaje que
nunca se cierra, sino que se está renovando
y poniendo en cuestión cada vez que nos
vemos frente a un papel en blanco.*

Carmen Martín Gaité

Fragmento de su discurso de aceptación del Premio
Príncipe de Asturias de las Letras, 1988

Escribir es una tarea difícil, tortuosa, pero satisfactoriamente embriagante. El lenguaje, herramienta cotidiana y a veces poco valorada por algunos, se torna muchas veces esquivo cuando lo que se pretende es expresar un sentimiento o una idea cercana al alma de manera efectiva y al mismo tiempo atractiva. Para las felices ocasiones en que este objetivo se logra es tanto más difícil llevar aquellas palabras e ideas a un público dispuesto, debido —entre otros muchos aspectos— al escaso apoyo de editoriales e instituciones que destinan sus recursos a empresas mucho más rentables desde una perspectiva financiera. Por eso, el hecho de que este proyecto editorial haya visto la luz, es no sólo motivo de orgullo para sus autores, sino muestra del profundo compromiso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) con la educación, el arte, y el futuro de una nación que mira a las universidades como la forja de la cual surgen ciudadanos libres, críticos y propositivos, dispuestos a enfrentar adversidades e incertidumbres para así dirigir sus destinos con creatividad, imaginación, temple y rectitud.

El apoyo a sus docentes e investigadores ha permitido que —desde muy diversas áreas del conocimiento—,

la Universidad se encuentre entre las más importantes y reconocidas del país por la calidad de sus procesos académicos y administrativos, así como por su denodado empeño en consolidar una política editorial que aborde temas de actualidad e interés para la comunidad académica y general. Es en esta lógica que surge el presente libro, concebido como el tercero en una serie de tres publicaciones que, a través del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE), con su línea de investigación Arte, Estética y Educación Artística, busca completar un primer ciclo de reflexión en torno al problema de la Creación, particularmente en los ámbitos artístico y educativo, como parte del empeño por contribuir a la consolidación de proyectos de creación e investigación en dichas áreas, así como por el fortalecimiento de los procesos investigativos de la Universidad en un ámbito de tan significativa relevancia en los debates académicos, culturales y artísticos de toda Latinoamérica en la actualidad.

En el primer libro de la serie: *Creación: Investigación y Arte* (2020), se consignaron una serie de cuestionamientos al imperante modelo conocido como ‘investigación-creación’ que, a pesar de su bien intencionada pretensión de convalidar la producción artística al interior de la academia con la producción altamente reconocida del método científico, lo hace bajo la premisa de emular sus lógicas, equiparando sus procesos y resultados, al punto de asumir que aquellas dos tareas (investigar y crear) pueden realizarse simultáneamente. El análisis de este tipo de características condujo en el libro a la identificación de

una serie de dificultades de orden ontológico y práctico, los cuales desencadenan en vacíos argumentales que, a la postre —en algunos casos— terminan materializándose en prácticas burocráticas engañosas y argumentos de dudosa condición ética, esgrimidos por parte de aquellos autodenominados *investigadores-creadores* que subrepticamente se escudan en tales conceptos para evadir las responsabilidades propias de su condición como docentes, especialmente en el ámbito universitario. Adicionalmente, con base en el análisis de la estadística suministrada por el Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS), en la que se establece un importante incremento de la producción investigativa nacional en el área de las Artes durante el periodo 2015-2019, el libro logra establecer niveles de distinción en dichos proyectos (de, para, en, con, y por las artes), con lo cual se evidencia la variedad de formas a través de las cuales se busca entender la articulación conceptual entre Arte, Investigación y Creación. Así mismo, el libro explora los preceptos del anarquismo epistemológico para defender la imposibilidad de la pretendida imposición de modelos unificadores o reguladores para la creación, siendo este concepto finalmente expuesto como una forma de conducta en el marco del modelo investigativo hegemónico al interior de los claustros universitarios de occidente.

En el segundo libro: *Creación. Operador en Educación, Lenguaje y Arte* (2021), estas reflexiones condujeron a la formulación del concepto “operador” y “operador complejo” para tratar de entender y explicar la manera

en la que la creación permite dinamizar los procesos educativos, artísticos y comunicativos desde una triple condición: conceptual, metodológica y “compleja”, que en algunos casos se alternan y en otros se fusionan, dando como resultado un amplio repertorio de posibilidades creativas, algunas mencionadas y ejemplificadas a lo largo del documento. Así mismo, el libro establece categorías de análisis como los “componentes”: conjunto de factores, elementos, herramientas, recursos, ideas, conceptos, escenarios, que se conjugan para describir y hacer operativa la creación. De igual manera, el texto formula el concepto “agentes”, entendido como la categoría que comprende a los operarios de la creación, su *causa efficiens*, quienes en clave de la Metafísica aristotélica, ponen en marcha las operaciones que transforman al mundo, y que pueden caracterizarse según su naturaleza como ser/ente/entidad, bajo distintos nombres en cada ámbito específico de su misma operación; por ejemplo: saber/maestro/estudiante, en el ámbito educativo; obra/artista/público, en el arte; y discurso/lengua/habla, en el lenguaje.

En otro de sus apartes, el libro permitió teorizar en torno al lenguaje y sus posibilidades, particularmente a través de las Artes plásticas y su relación con la palabra y el silencio, sus orígenes, la metáfora, la ruptura y la destrucción, mediante variados ejemplos gráficos y literarios que permitieron mostrar cómo la creación hace parte fundamental de su naturaleza, siendo el motor invisible de sus procesos, gracias a las múltiples facultades del lenguaje como su versatilidad y su recursividad. El texto también explica, apoyándose en distintos autores,

cómo la construcción de la realidad, los valores de verdad y la conceptualización del Arte dependen de un ejercicio retórico e interpretativo, es decir, de una suerte de ‘hermenéutica vivencial’ que sirve como plataforma para la formulación de principios que eventualmente habrían de conducir a proponer una “ontología de la creación”, tema pendiente pero que abordaremos más adelante en el presente documento.

Así, el libro invita al lector (docente, estudiante, artista, investigador, creador) a asumir una actitud de compromiso vital frente a la creación como una necesidad ineludible del ser humano y de la sociedad. Seguidamente, el texto explora conceptos como el ocio, la contemplación, la imaginación, la fantasía, la creatividad y el aburrimiento, al aceptar la ‘creación’ como operador en el ámbito específico de la educación, donde estos y otros conceptos son revalorados frente a lo útil en razón de un fin que, históricamente, ha llevado a la expulsión de lo sensible en la escuela moderna. Igualmente el libro explora los mecanismos y estrategias del disciplinamiento en el ámbito escolar y su relación con la creación, en el propósito de consolidar modelos hegemónicos más allá de la singularidad personal, lo que pone en cuestión ideas como la libertad o la verdad, condicionadas a través de la experiencia dirigida y regulada institucionalmente; es decir, hace de la escuela un escenario donde la experiencia se desnaturaliza hasta convertirla en un artificio mecanizado de homogeneización social.

Tras estas dos publicaciones, el presente libro busca concretar la caracterización de las lógicas y dinámicas involucradas en la creación, particularmente en los ámbitos del Arte, la Educación, y el Lenguaje que —como se demostró en el título anterior—, es prácticamente inconmensurable e inmanente tanto al Arte como a la enseñanza. En cuanto a la metodología investigativa empleada en este proyecto —del cual se derivan los mencionados documentos—, los autores hemos querido continuar con los procesos dialógicos, de co-revisión y debate que, insuflados por el espíritu de nuestra propuesta, el colegaje y la amistad que nos une, han permitido llevar a buen puerto estas aventuras investigativas, editoriales y creativas.

Así, desde una perspectiva empírico-hermenéutica, las indagaciones y sus textos derivados (algunos aquí reunidos) se integran a los anteriormente publicados en un desarrollo propedéutico de reflexión y análisis que ha conducido a los autores a adquirir un mayor grado de conciencia frente a los fenómenos descritos, pero también a los propios, como no podría ser de otra manera una vez se integra el proceso de escritura a la práctica pedagógica; es decir, tanto este proyecto investigativo, como estos textos son parte de los productos obtenidos a través de un comprometido ejercicio a/r/tográfico.

En este sentido, el presente documento explora en un primer momento la relación entre algunos conceptos asociados a la creación con la práctica a/r/tográfica, particularmente con el rol de la escritura en sus procesos

y la configuración de la experiencia como resultado de la toma de conciencia por parte del creador de la dimensión política de su acción. Posteriormente, el texto presenta cómo el concepto *Creación* ha sido abordado como objeto de estudio desde diversas posturas epistemológicas, coincidentes en su interés por establecer metodologías y explicaciones en su accionar, enfocándose primordialmente en aspectos técnicos, y restando importancia a la experiencia, es decir, desestimando al sujeto.

Para refutar dicha aproximación, el texto recoge testimonios de algunos creadores mundialmente destacados, demostrando que sus procesos no reconocen modelos dogmáticos y que, por el contrario, tienen en la experiencia su más importante insumo, pudiendo seguidamente establecer una serie de elementos comunes que les vinculan y hacen de sus prácticas acciones rituales alejadas de intereses hegemónicos, lo que a su vez permite reconocer en sus procesos el rol protagónico de la relación creación-experiencia.

Finalmente, el libro recoge una serie de metáforas visuales que, con una intención descriptiva antes que propositiva, permiten comparar distintos ‘modelos’ metodológicos frente a la creación, para luego ejemplificar algunos procesos a/r/tográficos dados en Boyacá con el trabajo de creadores de la región, lo que en suma conduce a plantear una posición distinta frente a la relación creación-experiencia, pero también a la búsqueda de definición de la misma “Creación”.

Hasta aquí los aciertos, desaciertos, acercamientos, intuiciones, especulaciones y proyecciones, propósitos e ideales planteados a lo largo de estos textos, nos han conducido a lo que —en otro momento— hemos advertido como una necesidad creciente de formular alguna clase de “ontología de la creación”: una explicación que, de antemano, y a pesar de saberse siempre parcial, pudiera hacer parte de una incompleta serie de ideas que buscan entender el fenómeno más allá de algunos ejemplos o casos específicos, algo que consecuentemente permitiera la formulación de una “teleología de la creación”, razón de ser de toda esta empresa investigativa, su fin último. Ambas metas son sencillamente inalcanzables, pero no por ello menos nobles o loables en su empeño.

Así, y más allá de unos productos editoriales resultado del proyecto de investigación Creación, Cultura Política y Educación² que presenta sus resultados en tres partes o etapas —que podrían caracterizarse como: una primera descriptiva; una segunda: analítica; y esta tercera: propositiva—, lo aquí consignado hace parte de un largo proceso de análisis, reflexión, diálogo y enseñanza que, tomando a la creación como eje fundamental, se integra a un ejercicio vivencial de búsqueda y experimentación permanentes. En resumen, estas páginas recogen parcialmente los procesos y resultados de un ejercicio experiencial de creación, investigación y docencia, del cual

2 Identificado con el Código SGI 2722.

se decantan ideas, prácticas y propuestas, algunas de ellas llevadas al ejercicio académico.

Así, este libro se presenta a sí mismo como un acto creativo que, desde la a/r/tografía, busca contribuir al debate académico en torno a la creación y a los procesos educativos que le orbitan, un “libro-creación” como calificara Oscar Pulido Cortés al primero de la serie, y que ahora, terminando este ciclo, podemos nosotros calificar también como un libro-experiencia.

Acciones para la Creación

*Actions over words, always.
Otherwise, silence.³*

Rodrigo García

¿Cuál o cómo es la naturaleza de la Creación? ¿Qué la impulsa? ¿Qué objetivos persigue? Son preguntas válidas que nos llevan a cuestionar igualmente la naturaleza misma del creador, antes incluso del fenómeno, es decir: ¿Es posible plantear una idea *avant la lettre* de la acción que, posteriormente, guiada por la ética, pueda pensarse y discutirse como Creación? ¿Existe una manera de ser, antes que teórica, práctica, que nos conduce a crear? ¿Acaso se trata de un impulso irrefrenable por el cambio,

3 *“Acciones antes que palabras, siempre. De lo contrario, silencio”*. Rodrigo García (Traducción libre).

por la transformación, por la ruptura? ¿Habita en nosotros una fuerza gravitacional que nos atrae a la espiral infinita del caos progenitor y el cosmos incubador que se suceden como el uróboro incesantemente devorador de sí mismo? ¿Existe un *ethos* del creador? La idea luce atractiva y, por tanto, peligrosa.

Cualquier intento por responder definitivamente a estos y otros interrogantes asociados, nos conducen al relativismo y a interpretaciones subjetivas extremistas que difuminan los límites y tienden a homogeneizar el pensamiento en el mar del todo y la nada. Quizás, una vez más, como nos alertaba Zuleta (2005), nuestro error consiste en que deseamos mal, en que preguntamos mal, en que partimos de la presuntuosa pretensión de establecer tanto un origen claro y distinguible, como un destino unívoco a nuestras expectativas y proyecciones, una búsqueda —por demás infructuosa— de ideas que unifiquen la naturaleza para así dominarla. Quizás, si lográramos entender que la creación *es* en su diversidad y multiplicidad, podríamos llegar a aceptar que sus fines son igualmente variados e impredecibles. Posiblemente nuestras dudas nunca se vean aclaradas, y nunca hallemos una vía despejada y señalada para avanzar, pero durante la búsqueda de salidas al laberinto del pensamiento, podremos encontrar nuevos caminos, nuevas preguntas que —quizás también irresolubles— nos ayuden a calmar, así sea brevemente, esa voz interior que nos cuestiona y persigue incesantemente con múltiples *cómos* y *porqués*.

Como respuesta a esas y otras inquietudes, muchos autores han propuesto —y proponen cada día— técnicas, guías, parámetros o pasos para alcanzar la creatividad, para resolver problemas de diversa índole con ingenio y originalidad, para asumir actitudes o disposiciones ‘creativas’, para perfilar esa ‘manera de ser’ particular del creador y así poder imitarla o asumirla. Sin embargo, tras los ríos de tinta, toda aquella fraseología y concepción procedimental del fenómeno creativo no puede ir más allá de un ejercicio descriptivo de sus huellas, de sus vestigios, de su rastro. Aquellos escritos y teorías tratan inútilmente de adelantarse y trazar el camino, pero el esfuerzo es insuficiente —siempre lo será—, porque la creación no reconoce rutas fijas o previsibles. La rigidez metodológica se opone a la flexibilidad connatural de la creación, a su versatilidad y a su adaptabilidad. Contrariamente a lo postulado por modelos como el de la investigación-creación —por mencionar apenas uno de los más destacados—, la intención de fusionar las lógicas operativas del Arte, la investigación y la educación, no les potencia sino que les inmoviliza, pues son justamente los vacíos y las distancias entre estos aspectos los que les hacen móviles, dinámicos, adaptables, operativos. No es ni el modelo de un artista-investigador, ni el de un genio excepcional que fusiona y encarna el conocimiento humano, lo que en una lógica mesiánica pueda zanjar esas diferencias y contradicciones; es en el otro, con el otro, con ‘lo otro’ que se da la creación, entendiendo la experiencia como eje articulador de la existencia y la conciencia, tránsito necesario entre un animal social y uno político, aquel que en palabras de Marx (2009) es

descrito como quien posee la facultad de emanciparse: “El hombre es, en el sentido más literal, un ζῷον πολιτικόν⁴ [*Zóon politikon*] no solamente un animal social, sino un animal que sólo puede individualizarse en la sociedad” (p. 4).

El paradigma occidental nos enmarca en un sistema dicotómico de alfa y omega, principio y fin, causa y efecto, origen y destino, teoría y práctica, dentro del cual se naturaliza la expectativa de esa ontología y teleología en toda empresa humana o análisis del mundo; sin embargo, estudiar la creación permite colegir que pensar en un origen de la creación o en su finalidad es ir en contra de su naturaleza misma, que la creación *es* en el momento de su acción, que antes de la creación hay la nada, la potencia inmóvil, y que después de la creación hay ‘otra’ nada, el residuo inerte. Para que la creación sea creación no puede tener comienzo ni fin. Su naturaleza —si nos viéramos obligados a tratar de definirla— es la libertad, y es esa misma su meta. He allí la paradoja de su definición: la imposibilidad de concretar lo etéreo, de describir lo indescriptible, de limitar la libertad. ¿Cómo salir del bucle? Si la creación es la puerta, la acción es su llave, pero cuando la acción no es posible, lo son otras formas primarias de experiencia humana, entre las que destaca el lenguaje.

Si bien es el lenguaje, desde sus múltiples manifestaciones y en un sentido amplio, el que más se acerca al rol homologable de la acción, la palabra posee unas

4 Concepto aristotélico para referirse al “animal político” o “animal cívico”.

condiciones más que particulares: se hace acción al ser escrita, al ser compartida, al ser recreada. Abre la puerta que nos permite entrar y salir a nuevas realidades, a nuevas fantasías; la palabra vuelve sobre sí misma para decir lo indecible, cruza el umbral y regresa, vive en el quicio, en el vacío saturado de posibilidad. En los ámbitos convocados a lo largo de estas páginas, la triple naturaleza de quien crea, investiga y enseña, solo puede ser entendida gracias a la palabra: el diálogo y la construcción colegiada de conocimiento, el descubrimiento del mundo a partir de los procesos educativos y la reflexión pedagógica requieren indispensablemente de ese ‘otro’ que mencionamos antes, de ese entramado más que social, político, desde el cual el autoconocimiento permite reconocer al ‘otro’ y con éste al mundo, incluso a aquellos mundos nuevos que esperan por ser creados desde la revolución educativa siempre en ciernes.

la educación es, a la vez, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Estas tres dimensiones están siempre juntas: momentos simultáneos de la teoría y la práctica, del arte y la política; el acto de conocer al mismo tiempo creando y recreando, mientras forma a los alumnos, que están conociendo... La claridad respecto a la naturaleza necesariamente política y artística de la educación hará del profesor un político mejor y un mejor artista. Al ayudar en la formación de los alumnos, hacemos arte y política, tanto si sabemos como si no. Saber que, de hecho, lo estamos haciendo nos ayudará a hacerlo mejor (Freire, 2014, p. 187).

La transformación de la práctica educativa se da en el momento que vuelve sobre sí misma a través de la escritura: en ese ejercicio deja de ser ‘escenario’ para convertirse en protagonista, materialización de la memoria y despertar de la conciencia, es decir, se hace experiencia. Las distintas prácticas (artísticas, investigativas, educativas, etc.) son acciones encarnadas en aquellos agentes que las desarrollan, pero éstas no son verdaderamente significativas ni trascendentes si no son conscientes. La acción de volver sobre la práctica desde la escritura, permite hacer simultáneamente memoria y evaluación: no se trata simplemente de registrar anecdóticamente lo sucedido en la práctica, sino de reflexionar sobre su desarrollo, sus posibilidades, aciertos y desaciertos, descubrimientos, sorpresas, incógnitas, desafíos. Este ejercicio de revisión y valoración transforma la práctica, la hace consciente de sus alcances y posibilidades más allá de sí misma, más allá de quienes participan en ella; permite que se piense en una dimensión social con las posibles implicaciones y repercusiones en el otro, es decir, le otorga una dimensión política.

Evidentemente, toda práctica —incluyendo la educativa— no es solo fruto del ejercicio mismo de su acción, sino que responde a condicionamientos sociales y culturales de complejos entramados simbólicos, culturales e ideológicos de “carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una ‘experiencia’ o un ‘pensamiento’.” (Castro, 2004, p. 316). Estas estructuras conforman las condiciones de posibilidad desde las cuales las prácticas se soportan y

entablan diálogos con otras. En este sentido, la palabra permite que justamente construyamos nuevas realidades a partir de ese encuentro, alentados por las voces del pasado, mientras llegan nuevas voces y visiones, esas que son el futuro. Dichas tensiones, siempre presentes —y en muchos casos sobrediagnosticadas— entre la educación y otras áreas del conocimiento, entre lo heredado y lo porvenir, se ven atravesadas por debates metodológicos y conceptuales interminables, frente a los cuales el arte logra consensos, no por imposición, sino por ofrecer perspectivas distintas y disruptivas de cara a los modelos imperantes. Esta cualidad liberadora del arte está dada como condición inmanente de la creación: “El arte critica el solipsismo mediante la fuerza para salir de sí en su propio procedimiento, en el procedimiento de objetivación.” (Adorno, 2004, p. 418).

Así, cada acción liberadora, es decir, cada creación, es un acto político y, en ese sentido, obras de arte, procesos investigativos, ejercicios educativos, estrategias didácticas, reflexiones pedagógicas, etcétera, son actuaciones políticas. Para el a/r/tógrafo la creación es la realización, distinguible pero entrecruzada de su acción, en los ámbitos del arte, la investigación y la docencia; acciones que, a pesar de disponer de variados medios y lenguajes, confluyen en la palabra como hilo conductor y traductor de la experiencia: eje, núcleo y corazón de todo el fenómeno. La comprensión de estos componentes, circunstancias y fenómenos, que caracterizan la creación, permiten una evaluación amplia de conceptos como arte,

conocimiento, verdad y experiencia, de manera particular a través de la escritura.

Para poder ser experimentada por completo, toda obra de arte necesita el pensamiento, la Filosofía, que no es otra cosa que el pensamiento que no se deja frenar. La comprensión es lo mismo que la crítica; la capacidad de comprender, de captar lo comprendido como algo espiritual, no es otra cosa que la capacidad de distinguir ahí lo verdadero y lo falso, aunque esta distinción tiene que divergir del procedimiento de la lógica habitual. Enfáticamente, el arte es conocimiento, pero no de objetos. Solo comprende una obra de arte quien la comprende como compleción de la verdad. Esa compleción afecta inevitablemente a la relación de la obra con la falsedad, tanto con la propia como con la exterior; cualquier otro juicio sobre las obras de arte sería contingente (Adorno, 2004, p. 419).

Este problema nos presenta varias aristas: el objeto artístico (la obra de arte), no puede ser ingenuamente entendida en su individualidad, en su materialidad o en su ejecución. Esta es tan solo el “residuo físico” (Kosuth, 1991), contingente y pasajero de las relaciones simbólicas y conceptuales puestas en juego que le permiten ser ideada y eventualmente ‘aparecer’, es decir, una obra de arte va mucho más allá de sí misma, se articula a una compleja red de signos a través de los cuales se expresan y configuran estructuras discursivas en un momento sociohistórico determinado. En este sentido, el arte se constituye en un medio, un mecanismo, una excusa para la configuración y abordaje de objetos de conocimiento, incluyendo las propias condiciones culturales de las

cuales emerge, pero no es un objeto de conocimiento en sí mismo. El Arte nos permite conocer el mundo de otras maneras, pero no en sí mismo, sino a través de éste. El Arte necesita de la Filosofía, la investigación, la educación y muchas otras áreas del conocimiento para tratar de explicarse, en cada caso desde particulares coordenadas cognitivas e ideológicas, pues fuera de éstas es simplemente incomprensible, escapa a los parámetros de verdad pasando por otras lógicas de interpretación y deja de ser Arte. La Filosofía, la Historia, la Sociología y la Educación construyen objetos de conocimiento propios, el Arte no. Son precisamente estas y otras disciplinas las que, o bien estudian el Arte, o bien a través del Arte abordan sus propios objetos de conocimiento; por ello hablamos de Estética, Historia del Arte, Sociología del Arte, etcétera, y no de ‘Arte de la Filosofía’, ‘Arte de la Historia’, o ‘Arte de la Sociología’.

En esta misma lógica —y a riesgo de caer en una tautología— la creación no analiza, la creación *crea*. La excepción está dada en la palabra, particularmente a través de la escritura, cuando ésta vuelve sobre su práctica; por ello para el a/r/tógrafo la escritura es acción, es creación, y en tanto tal, no requiere animación, mediación, promoción ni incentivo alguno, mucho menos admite obligatoriedad; es una necesidad connatural. La escritura del a/r/tógrafo está alimentada por su vivencia cotidiana en las prácticas educativas y artísticas que, llevadas al ámbito pedagógico, se transforman en insumos para sus procesos investigativos, pero ya que la palabra es medio y es Arte, sus escritos se hacen diálogo y obra, análisis y

creación. Esto implica la posibilidad de que la escritura desborde los formatos tradicionales de las comunicaciones académicas para servirse de las lógicas y posibilidades artísticas, incluyendo dinámicas colaborativas y de intervención espacial, como lo ejemplifica el trabajo de Javier Molina y Alfredo Palacios (2008), donde la ciudad y la escuela se transforman en lienzos, en cuadernos donde se registra la historia personal y social de una comunidad en relación con su entorno geográfico, con el paisaje urbano y con una serie de elementos que constituyen parcialmente su identidad a través del juego y la memoria.

We extended the concept of visual language in this project and redefined urban art using simple visual words to arouse meaningful responses in passers-by. This sort of artistic intervention has the effect of both violating and appropriating the space concerned. Appreciating public art in this manner differs from traditional approaches to contemplating sculpture or architecture⁵ (Molina & Palacios, 2008, p. 198).

La escritura permite la apertura liberadora del autoconocimiento, desde el cuerpo físico hasta el cuerpo social, más allá de los escenarios ‘tradicionales’ de formación —como la escuela— para penetrar otros dispositivos de control en contextos tan diversos,

5 Ampliamos el concepto de lenguaje visual en este proyecto y redefinimos el arte urbano utilizando palabras visuales simples para despertar respuestas significativas en los transeúntes. Este tipo de intervención artística tiene el efecto tanto de violar como de apropiarse del espacio en cuestión. Apreciar el arte público de esta manera difiere de los enfoques tradicionales para contemplar la escultura o la arquitectura (Molina & Palacios, 2008, p. 198)

particulares y complejos como los carcelarios donde, como en los proyectos adelantados por Diana Hurtado & Hernán Pinzón (2020) con reclusos en una penitenciaría de Boyacá, es posible formular una:

caracterización de la escritura desde el cuerpo dentro de los procesos de autosubjetivación, y sus implicaciones en los contextos académicos e investigativos para las Ciencias Humanas, pero, sobre todo, para proponer rutas de encuentro con una forma viva del lenguaje, en cuanto que constituye una herramienta dentro de [la] exploración de la experiencia humana (p. 75).

En este contexto, géneros como la autobiografía, y estrategias como el diario personal, sirvieron a los investigadores para —a través del ejercicio escritural llevado a cabo con los internos— contribuir a los procesos terapéuticos frente al duelo por la pérdida de la libertad y los condicionamientos que esto implica, en el marco de los procesos de resocialización que viven los reclusos; sin embargo, más allá de los muros y las rejas, la dimensión liberadora y catártica de la escritura contribuye al ejercicio biopolítico⁶ en el que todos nos vemos inmersos, desde diversos escenarios como la academia, el Arte o la Investigación. Así, la dimensión política de la palabra escrita involucra la experiencia vital misma y, consecuentemente, la configuración de la memoria a

6 Michel Foucault acuña este concepto buscando explicar el conjunto de normas y estrategias que pretenden dominar, intervenir y gestionar los procesos biológicos de la población, es decir, las formas en las que se busca ejercer poder y gobernanza sobre la vida misma.

partir de las narrativas construidas para describir, pero simultáneamente re-crear la realidad misma, modificarla, transformarla, y con ésta a nosotros mismos. En palabras de Antonio Gramsci (1981): "La realidad está definida con palabras. Por lo tanto, el que controla las palabras controla la realidad". En este sentido, la a/r/tografía logra articular la teoría y la *praxis* a través de la experiencia, es decir, gracias a la toma de conciencia de la dimensión política de la acción, de la creación, se puede transformar la realidad.

Así, toda creación implica una dimensión política y, en este mismo sentido, el creador es un actor político que en su acción cuestiona y relativiza la realidad imperante; en otras palabras, el creador es quien en su acción cuestiona los dispositivos hegemónicos que configuran su propia realidad histórico-social: "no existe una 'realidad' válida por sí misma, en sí y por sí, sino en relación histórica con los hombres que la modifican" (Gramsci, 1981, p. 1100).

Esta "filosofía de la praxis"⁷ que plantea Gramsci, es en última instancia una propuesta pedagógica, en el sentido de que plantea una especie de orientación para quienes —valga la redundancia— orientan, para quienes guían, y aunque sus postulados son de orden ideológico

7 Este concepto es utilizado por Gramsci para referirse inicialmente a la obra de Maquiavelo, y es descrita por él mismo como: *una filosofía liberada (o que trata de liberarse) de todo elemento ideológico unilateral y fanático, es la conciencia plena de las contradicciones, en las que el mismo filósofo, entendido individualmente o entendido como todo un grupo social, no sólo comprende las contradicciones, sino que se postula a sí mismo como elemento de la contradicción, eleva este elemento a principio de conocimiento y por lo tanto de acción* (Gramsci, 1981, p. 1101)

—asociados a los movimientos sociales rusos de su época—, bien pueden trasvasarse al educativo, pues hace un llamado a la permanente evaluación de los procesos sociales desde una perspectiva no dogmática, sino crítica, en constante adaptación de acuerdo a las condiciones propias del contexto en el que se desarrolla su acción, lo cual implica la toma de conciencia sobre dicha realidad para eventualmente modificarla.

La relación pedagógica educador/educando trasciende el espacio escolar y el sistema educativo, existiendo y manifestándose en todo el conjunto de la sociedad, en toda la vida social y política. Según los planteamientos gramscianos, toda relación social es también una relación pedagógica, o dicho de otra forma, la relación pedagógica es inherente a la sociedad, es una relación permanente e ineludible (Cabaluz & Ojeda, 2011, p. 42).

Así como en el ámbito de la enseñanza “la toma de conciencia por parte del maestro con respecto a la hegemonía política como proceso educativo para bien o para mal, podría ser el punto de partida de una nueva profesionalidad de los maestros y los educadores.” (Monasta, 1993, p. 11), los ámbitos del Arte y de la Investigación exigen, tanto del creador como del investigador, una correspondencia histórica frente a su hacer, surgida de aquella toma de conciencia transformadora. Por ello, el a/r/tógrafo —entendido como un comprometido creador, investigador y docente— es desde su palabra hecha escritura (es decir, hecha acción), y desde sus hechos —esto es, desde sus

prácticas educativas y creativas—, un transformador de realidades, mentes y corazones, que crea y promueve la creación de nuevos mundos posibles (e imposibles); no es un rebelde, es un revolucionario.

El proceso en el cual los artistas y escritores en actividad —y sin duda los teóricos— aprenden, se adaptan, se apartan y regresan a métodos usados por sus predecesores específicos, en sociedades y periodos históricos muy distintos, es desde luego innegable y hasta crucial. Lo que los formalistas no pudieron ver fue que este proceso específico y complejo es en sí mismo histórico... una práctica histórica distintiva, encarada por agentes reales, en complejas relaciones con otros agentes y prácticas, a la vez multiformes y variados (Williams, 2008, p. 134).

Teorías y prácticas se funden a través de la experiencia en el escenario social como acciones políticas, como acciones expresadas en objetos culturales, tales como las obras de Arte, toda vez que: “Las obras sólo pueden entrar en contacto real como elementos inseparables del intercambio social... No son las obras las que se ponen en contacto sino las personas, quienes, sin embargo, lo hacen por intermedio de las obras” (Bajtín & Medvedev, 1985, p. 152). Es en el tejido social donde se leen verdaderamente las líneas que llevan la palabra escrita al mundo de la acción trascendente, de la acción efectiva, de la acción creativa, dada en ámbitos muy diversos —pero quizás pocos tan importantes— como los del Arte, la investigación y la enseñanza, reconocidos por el modelo

a/r/tográfico. Por esto y más, la Creación antes que palabras al viento, requiere acciones concretas que, como las palabras escritas, sean herramientas fundacionales para pensar y cuestionar los modelos hegemónicos y sus mecanismos de dominación. La Creación, en suma, requiere menos ruido y más nueces.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (2004). *Teoría estética*. Traducción: Jorge Navarro Pérez. Madrid: Ediciones Akal.
- Bajtín, M. & Medvedev, P. N. (1985). *The Formal Method in Literary Scholarship*. Cambridge, MA.: Harvard University Press. En Trigueros, Á. (2014). *Antonio Gramsci en los estudios culturales de Raymond Williams*. En Methaodos. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 1, mayo, 2014, pp. 8-22. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Cabaluz, F. & Ojeda, P. (2011). *La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político-transformadora. Reflexiones desde Gramsci para América Latina*. En Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 10, N° 10. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Castro, E. (2004). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Primera edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora/Paulo Freire e Ira Shor*. Primera edición. Traducción: Joaquín Martínez Ortiz. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Gaite, C. (1988). *Discurso de aceptación del premio Príncipe de Asturias de las Letras*. Disponible en: <https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/1988-carmen-martin-gaite-y-jose-angel-valente.html?texto=discurso&especifica=0>
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Traducción: Ana María Palos. México: Ediciones Era, S. A.

- Hurtado, D. & Pinzón, H. (2020). *Cuerpo y escritura: experiencias de escritura de los internos de la cárcel de Cóbbita*. En “Entre la trama y la urdimbre”: *Memoria, sentidos e identidades* / Diana Derly Hurtado-Peña, Milton Adolfo Bautista-Roa, Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta, Editores. Tunja: Ediciones USTA.
- 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
- Marx, K. (2009). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Grundrisse 1857-1858*. Volumen I. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Molina, J. & Palacios, A. (2008). *Escribir el lugar: Collaborative projects in public spaces. International Journal of Education Through Art*. No. 12. Vol. 4. pp. 195-206. DOI: 10.1386/eta.4.2.195_1. Disponible en: <https://ur.booksc.me/book/55504846/eddbdf>
- Monasta, A. (1993). *Antonio Gramsci: 1891- 1937. Perspectivas: Revista trimestral de Educación Comparada de la UNESCO XXIII* (3-4): 633-649. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- Williams, R. (2008). *Los usos de la teoría cultural*. En García Ruiz, A. ed.: *Raymond Williams. Historia y cultura común. Antología*: 127-147. Madrid: Los libros de la Catarata. En Trigueros, Á. (2014) *Antonio Gramsci en los estudios culturales de Raymond Williams*. En Methaodos. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 1, mayo, 2014, pp. 8-22. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos
- Zuleta, E. (2005). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Novena edición. Medellín: Hombre Nuevo editores y Fundación Estanislao Zuleta.



CREACIÓN EXPERIENCIA

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez¹

-
- 1 Licenciado en Ciencias de la Educación, Artes Plásticas y Magister en Educación, Estudiante del Doctorado en Pedagogía y Didáctica, 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 creación interesa dimensiones humanas diferentes, admite secuencias lógicas y psicológico-intuitivas, incorpora una amplísima gama de emociones y se complace en las posibilidades de la corporalidad, concebida como el cuerpo y los esquemas sensoriales, motrices, cognitivos, sensibles asociados a él; la creación trasiega por caminos sinuosos, con frecuencia sombríos para el mismo creador, y admite prácticas no reflexionadas. La creación se da en el interjuego de lo intelectual con diversas formas de intuición.

Ligia Ivette Asprilla

Proyecto de Creación-Investigación
La investigación desde las Artes, 2013, p. 12).

Tal y como lo menciona Ligia Ivette Asprilla en el epígrafe que abre este texto, la Creación no es un asunto de un limitado accionar, ni de fácil estudio o una ligera síntesis; por el contrario, la Creación pasa por el cuerpo, y en ese sentido es experiencia, transita por los recuerdos, las sensaciones, las emociones, los lugares, el tiempo y el hacer; es volátil, amorfa, imprecisa, ambigua y se atomiza en la acción misma. Inevitablemente las aproximaciones a su estudio también se han visto influenciadas por múltiples programas conceptuales y técnicos, de los que han emergido distintas contingencias, senderos, posturas y fugas, algunas muy racionales, pasando por otras de tipo pragmático, y hasta supersticiosas.

En ese sentido este capítulo busca mostrar cómo la Creación y la creatividad se han estudiado desde diversas posturas, que surgen de diferentes aproximaciones epistemológicas. De esta forma, se ve cómo ellas y sus múltiples perspectivas han mantenido el interés reiterado en identificar los métodos, los procedimientos o las “explicaciones” que buscan describir cómo la Creación tiene lugar. Seguidamente, se describe cómo la preocupación de esas aproximaciones está ligada fundamentalmente a la “técnica”, y no tiene en cuenta a la “*experiencia*” en un sentido amplio y, por lo tanto, al sujeto. Más adelante —buscando demostrar que las pesquisas que se presentaron al inicio del presente capítulo son ilusorias—, se intenta señalar que la Creación no tiene un método ni una metodología; para esto se citan una serie de creadores en donde se puede vislumbrar, a través del hacer, la relación intrínseca entre la Creación y la Experiencia. Finalmente, se plantea la idea “Creación-Experiencia” como una posibilidad para comprender la Creación y la creatividad por fuera del interés técnico, de control, reproductibilidad y dominación. Así mismo, se plantea la necesidad de que esta se pueda recuperar desde el sentido más primario que permite “el ritual”.

Perspectivas y Limitantes

Se puede decir *a priori* que la mayoría de las disciplinas que se han encargado de hacer estudios asociados a la Creación, han procurado hacer taxonomías, establecer jerarquías, conexiones, equivalencias, análisis y explicaciones que buscan descifrar la acción de crear. En

consecuencia, éstas se han centrado inevitablemente en los vestigios que ellas dejan; unos han puesto sus ojos en los productos, otros, en las estrategias metodológicas o en el sujeto creador, también en la innovación como síntoma de creación, o inclusive como método, buscando estimularla como una virtud.

La Creación y la creatividad han sido consideradas en diferentes momentos históricos como una ‘habilidad’ que distingue a los individuos más “innovadores”, “inteligentes” y “capaces”. Algunos de esos análisis provienen principalmente del ámbito de la Psicología, en donde se piensa que la creación es un asunto o habilidad *buena*, que debe ser estimulada, buscando un desarrollo final en el individuo distinto al que naturalmente podría conseguir.

Aunque la Creación no tiene decididos modelos de sustentación teórica, se ha buscado frecuentemente estudiar el proceso de la creación y la creatividad escudriñando en las acciones humanas, los procesos, los objetos y los productos; describiendo, observando y sobre todo racionalizando una acción, que en su naturaleza es muy esquiva, y que no logra explicarse a la manera de la representación del conocimiento moderno, ya que aquella no puede ser reproducida, premeditada, y organizada con fines hegemónicos o universalistas.

Con el interés de explicar argumentativamente estas intuiciones, inicialmente se citará acá a Robert Sternberg (1999) con su libro: *Handbook of Creativity* (Manual de

Creatividad). En este libro, el autor plantea los motivos que han determinado que el estudio y aproximaciones analíticas a la Creación y la creatividad, fueran un tema o problema abordado desde una visión ‘reducida’, que no logra superar las explicaciones metafísicas, visiones empresariales, psicológicas o racionales. En ese sentido, enumera las posturas desde las cuales se han estudiado tanto la Creación como la creatividad, y describe brevemente sus importantes limitaciones de la siguiente forma:

- a. Los orígenes del estudio de la creación en una tradición de misticismo y espiritualidad, que mantiene el predominio de una visión vana sobre esta.
- b. La impresión que transmiten los enfoques pragmáticos y comerciales de la creación y la creatividad, de que su estudio carece de una base en la teoría, o de verificación a través de investigación.
- c. Los primeros trabajos sobre la creación y la creatividad estaban teórica y metodológicamente separados de la corriente principal de la psicología teórica y empírica. Igualmente, la Psicología cognitiva, fundamentada en procesos cognitivos de corte racional o algorítmico, dejando de lado conceptos no deterministas, contextuales, culturales y emocionales que ayudarían a explicar la creación y la creatividad más profundamente.
- d. Problemas con la definición y los criterios para la creación que parecían hacer que el fenómeno fuera elusivo o trivial y, por otro lado, enfoques

que han tendido a ver la creación como un resultado extraordinario de estructuras de procesos ordinarios, por lo que no siempre ha parecido necesario tener estudios separados.

- e. Enfoques unidisciplinarios de la creación y la creatividad que han tendido a ver una parte como un fenómeno completo, lo que a menudo da como resultado una visión estrecha de la creación y una percepción de que la creación y la creatividad no constituyen un campo tan amplio como realmente es² (Sternberg, 1999 p. 4).

Frente a la primera limitante propuesta por Sternberg, es evidente que el estudio de la Creación y la creatividad siempre han tenido un ‘tinte’ místico y espiritual, dado sobre todo por las ideas de creación asociadas al origen de la humanidad, o a la noción de ‘creador’. Desde esta perspectiva la Creación no es más que un asunto innato o dispuesto por la ‘voluntad divina’, y no faltaría nada para descubrirla o agenciarla; solamente sería necesario el convencimiento de que ella está presente en la naturaleza humana como un regalo ‘divino’ que lo liga con su propio origen.

Un ejemplo de esto se encuentra en la misma ontología y significado de las palabras *Creación* y *creatividad*, en ellas fácilmente se identifican vestigios de apropiaciones relacionadas con diferentes momentos de la historia de occidente donde aparecen este tipo de explicaciones. Así,

2 Traducción libre.

se puede entrever en ellas cómo desde la antigüedad se han mantenido discusiones que relacionan las nociones como *poiesis*, *praxis* y *tekné*, con la mediación de las musas. Subsiguientemente, con el advenimiento del pensamiento cristiano, surgió la idea del creador asociada a crear *ex-nihilo* (de la nada) o al Dios Creador, sobre todo con una condición de poder sobrehumano propia de la divinidad. Posteriormente, en el Renacimiento con el principio de “renacer al hombre”, se ve claramente la posibilidad de pensar y considerar al hombre como ‘creación divina’, y en el mismo sentido al “hombre como creador”. En el siglo XVIII (Romanticismo) la concepción de un *artista creador*, como un ser ‘diferente’, precisamente por su relación con la capacidad de crear, que posee un carácter ‘especial’, basado en su habilidad de contemplar el mundo y capaz de producir y materializar ideas ‘inspiradas’. Esta aproximación a la Creación y la creatividad hacen muy difícil comprender las formas como estos procesos dan sentido a las actividades humanas más triviales.

Con relación a la segunda limitante propuesta por Robert Stemberg (1999), la Creación y la creatividad también se han convertido en un asunto que moviliza un mercado de formación; este interés está dado en quienes buscan sobre todo desarrollar la creatividad a partir de ‘técnicas’ que pueden producir otras maneras más creativas de enfrentar los problemas o necesidades en diferentes contextos.

Es un ejemplo de esto el llamado “pensamiento lateral” de Edward De Bono (2004); éste es un enfoque pragmático con un interés comercial, que se ha convertido en un fenómeno masivo, el cual busca estimular la

creatividad y la creación en diferentes circunstancias de la vida. La preocupación de esta perspectiva, no es teorizar o pensar la Creación con la intención de comprenderla desde una lectura holística, sino ponerla en uso y hacerla corresponder con múltiples intereses, sobre todo comerciales. De la misma manera William Gordon (1963)³ basó sus estudios en la relación mente-cerebro, dichos estudios convirtieron a la mente, la creatividad y la Creación en objeto de estudio, buscaron determinar la forma como los seres humanos resuelven problemas, reconociendo en las actividades humanas un interés creativo que propicia la innovación; de igual manera, mantuvieron y defendieron la hipótesis de que la Creación y la creatividad se dan en un grupo de acciones o interacciones que mantienen una ‘regularidad’, que tiene y organizan en una ‘estructura’ por descifrar, que al ser develada puede ser replicada.

De este fuerte trabajo empírico-analítico surgieron, desde las disciplinas cognitivas, diferentes denominaciones y sistemas de categorías para hablar de la Creación; entre ellos, uno muy famoso es el derivado de los estudios de William Gordon: la sinéctica⁴. Es notable que el interés mayor en esta postura sea el comercial, pues sus técnicas se han posicionado en el imaginario colectivo, haciendo de la Creación y la creatividad ‘métodos’ que buscan el desarrollo del individuo en el mundo laboral; en el mismo

3 Traducido del original de 1961.

4 “el proceso creativo como la actividad mental desarrollada en aquellas situaciones donde se plantean y se resuelven problemas, con el resultado de invenciones artísticas o técnicas” Gordon, William J.J.(1963). *Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora*. p. 48.

sentido han sido apropiados en la creación artística y el diseño con denominaciones muy sonadas como el *design thinking* y el *art thinking*. Ridículamente en estas designaciones lo que parece más ‘innovador’ es que la creación artística y la creación en diseño deben y pueden usar el pensamiento, cuando la relación entre Creación y pensamiento ha sido un componente esencial de la evolución del hombre como especie; esta relación siempre fue un asunto obvio hasta que emergieron estas prácticas del mercadeo de la Creación.

La tercera limitante sobre el estudio de la Creación y la creatividad describe el abordaje de éstas desde una perspectiva psicológica, fundamentalmente posicionada en el inconsciente humano. Aquí, la Creación y la creatividad son ubicadas en las posibilidades y la tensión que se produce entre la realidad consciente y los impulsos inconscientes. Entre los más importantes referentes psicológicos en esta perspectiva están Carl Gustav Jung, Jacques Lacan, Sigmund Freud o Melanie Klein. Desde este lugar de análisis, los individuos encuentran en la creación artística una forma de expresión de sus deseos inconscientes, que terminan siendo aceptados públicamente, tal como sucede en el *surrealismo* o en el *art brut* de Jean Dubuffet (1945).

Un antecedente importante de esta perspectiva es el psiquiatra e historiador del arte Alemán Hans Prinzhorn (2022), quien es llamado por muchos como “*El médico Artista*”. Él, por encargo de Karl Wilmanns, quien era el director del hospital psiquiátrico de la Universidad de Heidelberg, inicia el estudio de los dibujos realizados

por los internos que son llamados para la época como ‘alienados’. Hans Prinzhorn tiene interés en dicho material, ya que él considera que en éste se puede hallar la esencia del proceso creativo y el misterio de la Creación, buscando las respuestas al porqué, el cómo y el lugar mental del que surge la Creación. El llamado “*médico artista*”, elaboró un libro denominado “*Expresiones de la locura. El arte de los enfermos mentales*” (1923), que es un documento muy reconocido y calificado por artistas como Paul Klee y Paul Éluard, como de un valor incalculable. En él se recogen los procesos plásticos de un grupo de enfermos mentales entre “dibujos, pinturas y esculturas, que no son meramente copias o recuerdos de días mejores, sino una expresión de su experiencia de la enfermedad”. (Prinzhorn, 2022, p. 11). En este estudio Prinzhorn, establece seis pulsiones que llevan al proceso creativo de todo ser humano y estas son: “1. La necesidad de expresión, 2. El instinto de juego, 3. La propensión ornamental, 4. La tendencia al orden, 5. Directriz imitativa o de copia y 6. La necesidad de símbolos”. (Ídem, pp. 45-76. En esta limitante, el estudio de la Creación no es más que un fenómeno en el que el sujeto no tiene plena conciencia sobre sus acciones, apropiaciones, fantasías, contemplaciones, en fin, de su propia vida. De esta forma, la creación y la creatividad mantienen un manto de misticismo desde los individuos que las estudian en el exterior del sujeto creador, por ser consideradas como una forma inexplicable del sujeto, precisamente porque provienen tanto la Creación como la creatividad de una forma de inconsciencia compulsiva.

La cuarta limitante planteada por Robert Sternberg (1999), nos habla del imaginario colectivo y la idea de que la Creación y la creatividad son algo connatural y trivial en el hombre, y esto hace que no sean merecedoras de un estudio profundo o diferenciado. De esta forma, se considera que el estudio de la Creación y la creatividad no requieren de una lectura que les dé un carácter propio o que se constituya como un campo de saber, sino que, al contrario, deban ser entendidas como un asunto ligero, e intrascendente, que cohabita como auxiliar de muchas otras cosas realmente fundamentales que hacen al hombre lo que es. Desde esta perspectiva se derivan ideas como que todas las actividades humanas están relacionadas con una serie de ‘habilidades fundamentales’, que son desplegadas por un sin número de actitudes entre ellas la Creación y la creatividad. En esta postura, son más importantes las matrices de pensamiento racional, biológico, técnico o procedimental, que pensar en la Creación o la creatividad como centro para resolver un problema o situación. Por otro lado, pero en el mismo sentido, se asume que la Creación y la creatividad son el resultado de un grupo de habilidades o competencias lógicas y racionales, construidas culturalmente por el hombre. Esta premisa establece que la capacidad creativa o la habilidad para la creación, puede o no ser estimulada. Desde esta perspectiva, los resultados ‘extraordinarios’ son sólo complementados y/o materializados por una actividad considerada ‘simple’ y/o ‘primaria’: crear.

Para finalizar, Robert Sternberg plantea que tanto la Creación como la creatividad han sido objeto de análisis

de disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Economía, la Ciencia Política y la Pedagogía, entre otras. Éstas formulan indagaciones sobre la creación y la creatividad en las que su campo conceptual y de acción son los límites de la discusión; esto según Sternberg, limita profundamente las posibilidades de una aproximación holística, inter o transdisciplinaria que dé lugar a estudiar el sujeto creador y su relación con la cultura, la Creación, la creatividad, la obra o resultado de la creación, entre otros elementos, actores o conceptos que puedan ser considerados determinantes, desde miradas más amplias o alternas que aquellas que brinda el conocimiento moderno. Frente a esto dice Sternberg:

Mientras las disciplinas se adscriben a las fronteras ficticias que restringen sus desarrollos, el conocimiento se gesta en territorios abiertos, por los cuales transitan, se relacionan y se entremezclan las artes, las ciencias y las humanidades. Y si las disciplinas están confinadas en los límites ficticios, mucho más lo están las especialidades (1999 p. 45).

Después de identificar las limitantes que no permiten un estudio de la Creación y la creatividad en un sentido más completo, Sternberg Robert, en el mismo libro, identifica seis modelos en los que los estudios de la Creación y la creatividad se han decantado, reconociendo sobre todo los principios y fundamentos determinantes de estas perspectivas, así:

Capítulo II
Creación Experiencia

Modelo	Principios
Místico	-La Creación y la Creatividad son el resultado de una experiencia trascendental, a la cual cualquier individuo puede acceder.
Psicoanalítico	-La Creación y la Creatividad emergen de la tensión entre la realidad consciente y la inconsciencia. -La Creación y la Creatividad se liberan mediante la sublimación de los conflictos subconscientes (represiones, regresiones).
Pragmático	-Se propone desarrollar la creatividad antes que explicarla; en tal medida, relega a un segundo plano el análisis de cómo surge o qué factores intervienen en su formulación. -La Creación y la Creatividad son el resultado de un pensamiento provocador que efectúa saltos, no sigue unos patrones preestablecidos y no emplea categorías fijas (pensamiento lateral) que se oponen al pensamiento lineal de tipo lógico-matemático (pensamiento vertical).
Socio-personal	-La Creación y la Creatividad se conciben como parte del proceso de autorrealización personal. -La Creación y la Creatividad dependen de la interacción del individuo con su entorno social, cultural y personal.
Psicométrico	-Se distingue entre el pensamiento convergente y el divergente, siendo este último de naturaleza flexible y base de la Creación y la Creatividad. -La Creación y la Creatividad son una combinación de habilidades primarias y la habilidad de sintetizar y reorganizar información.
Cognitivo	-La Creación y la Creatividad están relacionadas con la existencia de procesos y estrategias mentales. -Se concibe la Creación y la Creatividad como asociación de matrices de pensamiento.

Cuadro 1. *Los modelos de la creación y la creatividad según Robert Sternberg*
Sternberg, Robert. (1999). *Handbook of Creativity*. Nueva York: Cambridge University Press. 490, pp. 3-15. Traducción Propia.

Con la misma intención de describir las tipologías de estudios sobre la creatividad, asociadas a sus referentes teóricos, Javier Parra Rodríguez y otros (2005) plantean que son cinco los diferentes momentos e intenciones en el estudio de la creación y de la creatividad, basados fundamentalmente en la postura teórica donde se apoya y las posibles implicaciones prácticas, de la siguiente forma:

- a) Como herramienta de solución a problemas en los sistemas productivos,
- b) Como objeto de entrenamiento, para aumentar la capacidad de solucionar problemas,
- c) Como proceso heurístico de solución a problemas en campos específicos de conocimiento,
- d) Como dimensión personal y social del ser humano,
- e) Como estructuras y procesos cognitivos (pp. 36-38).

Así mismo, puede hacerse un breve recorrido histórico en el siglo XX de los estudiosos del tema que han mantenido la intención de identificar pasos, momentos, métodos o metodologías para la creación, entre ellos, autores muy reconocidos como Graham Wallas quien en 1926 publicó un trabajo que se denomina “El arte como pensamiento”, en donde plantea unos de los primeros modelos sobre el proceso de creación o proceso creativo. Este modelo formula cinco etapas entre las que se encuentran: 1. Preparación, 2. Incubación 3. Intimación, 4. Iluminación y 5. Verificación. Más adelante, en 1959 Arthur Koestler, planteó que, si existiesen fases para pensar en el proceso creativo y la creatividad, estarían asociados a las fases de la conciencia, y en consecuencia los divide en fase lógica, intuitiva y crítica. En 1967, Edward de Bono, habló

del pensamiento paralelo o lateral con los “sombreros para pensar”, y en 1982 Abraham Maslow, habló del proceso de Creación o creativo como algo que tiene una utilidad social y en ese sentido representa algo nunca antes pensado. Este último describe que la Creación se divide en dos fases, la primera llamada fase primaria, que refiere a la inspiración, y fase secundaria, que se refiere al producto bien terminado.

Las anteriores descripciones de algunos de los intentos por hacer taxonomías, establecer jerarquías, conexiones, equivalencias, análisis y explicaciones sobre la Creación y la creatividad, muestran lo contradictorio y poco confiable que resulta ser este propósito; el significativo número de aproximaciones pone en evidencia lo inquietante de la Creación para múltiples disciplinas, pero también las intenciones de dominación y control sobre el proceso de la Creación, que ellas representan. Tal vez la pregunta que propone Pere Salabert sea la más adecuada para concluir este apartado:

La pregunta es: ¿hay unos rasgos que individualicen al sujeto creador? Los aportes teóricos y las hipótesis referidas a la capacidad de crear o al acto de creación son tantos y sus perspectivas tan diversas, que la voluntad de abarcarlos sólo la satisfaría una síntesis tan radical que, sin superar el inseguro beneficio de una exposición abreviada, sería, además, la ruina de su objeto. De modo que no hay más remedio que admitirlo. Por una parte, infunde respeto el número de autores que coinciden en sus apreciaciones al caracterizar la figura del creador; por otra, comprobamos que los rasgos que sirven a dicho fin son tan abundantes y

tan variados, que el hecho mismo de enunciarlos ya desdibuja la personalidad que se quería definir dejándola en un océano de conjeturas.

Autores cercanos en el tiempo como Münsterberg y Mussen, Lowenfeld, Helson, Ribot, Paulhan o Souriau, y Koestler, Gardner, Dennet, Gruber o Anzieu más recientemente el trabajo de Marina sobre el ingenio, por poner sólo unos ejemplos, distinguen en el sujeto creador características como *autonomía* (libertad), *actividad* frente a pasividad, *iniciativa* y *originalidad*. A esto hay que añadir la *curiosidad* y la *concentración* como ingredientes específicos de una *inteligencia* cuyo indicativo principal está en la *competencia lingüística* junto a la *fluidez verbal*. . . . Todo ello se dirige efectivamente al objeto de estudio, es decir: la creatividad en acto, el individuo creador (Salabert, 2013 p. 57).

Ni método, ni metodología

Después de ver rápidamente los limitantes y perspectivas de análisis que han buscado estudiar la Creación y la creatividad, puede reconocerse que éstos son altamente volátiles y subjetivos, que su apropiación y estudio tiene múltiples descripciones y conceptualizaciones y, sobre todo, que ninguna de éstas es definitiva. Aunque estos intentos de descifrar la Creación y la creatividad como acciones y razones son muy influyentes, es evidente un interés que atraviesa a todas estas posturas. Todas buscan determinar un tipo de sujeto creador, las prácticas o técnicas para la Creación y, por supuesto, un fin para el desarrollo de estas acciones. Al iniciar el recorrido por

estas afirmaciones, que provienen de diferentes visiones del mismo objeto de estudio, vemos que se habla de la Creación como un asunto exterior al ser humano y a su comportamiento, que para ser analizado requiere ser visto a la distancia. Sobre esta forma de conocer, Manfred Max-Neef (1992), en la conferencia “El Acto Creativo”, afirma:

Hemos cometido en forma sistemática, durante 400 años, un error. Ese error consiste en creer que describir más explicar, es igual a comprender, y comprender es otra cosa. Es más, quisiera colocar una segunda banderilla diciendo que sabemos mucho, muchísimo, tal vez todo lo que es necesario saber, pero comprendemos muy poco. O casi nada... Lo que estoy diciendo es que sólo podemos comprender aquello de lo cual somos capaces de formar parte. Aquello con lo cual somos capaces de integrarnos. Aquello que somos capaces de penetrar en profundidad. De ahí entonces que difícilmente podemos comprender un mundo del que, para estudiarlo, nos hemos separado de él a propósito (p. 4).

Es así, que la Creación en tanto acción debería ser comprendida más no explicada y, por lo tanto, no debería ser comprendida sino desde la *experiencia* del sujeto creador, es decir, desde la misma acción y la intención de crear. La síntesis que plantea Robert Sternberg (1999) sobre las formas en las que la Creación y la creatividad se han estudiado, no son sino la muestra fehaciente de que la Creación ha sido descrita, clasificada y encasillada buscando ser explicada; sin embargo, su comprensión

es todavía muy primaria. Se hace necesario entender la Creación y la creatividad *en y desde* la *experiencia*. Así, y como primera precaución de este documento, puede afirmarse que la creación no se puede observar, fotografiar, describir, taxonomizar, mapear, cartografiar de manera definitiva; no puede congelarse su acción para su estudio como se acostumbra en las ciencias de la comprobación; en otras palabras, la Creación no puede representarse, ya que es una *experiencia* y sólo *es* en tanto sucede. Davis, Gary A. y Scott, Joseph (1975) lo habían descrito de la siguiente forma:

El estudio del proceso de creación se ve dificultado por el hecho de que, al ser un proceso, se encuentra en movimiento. Tradicionalmente el proceso de creación fue considerado en función del hecho, debía ser detenido para ser observado. Pero cuando se detiene el proceso, ¿qué queda para observar?... Para comprender el proceso digestivo de una vaca es posible colocar una ventana en el estómago de la vaca. Sin embargo, sería inútil abrir una ventana sobre el cerebro del hombre que viene desarrollando la actividad creadora, porque no se comprende lo suficiente sobre el cerebro como para entender qué es lo que está viendo. Por lo tanto, la única manera de aprender algo sobre el proceso de creación, es tratar de lograr una división mediante los conceptos subyacentes, irracionales, de asociación libre que fluyen por debajo de los fenómenos articulados superficiales (pp. 78-79)

En suma, puede decirse que la Creación tiene una serie de cualidades que la hacen difícilmente representable, determinable, taxonomizable, medible o reproducible

como un procedimiento de investigación en un laboratorio. La Creación es fundamentalmente una serie de experiencias tanto intencionadas, como espontáneas o pulsionales, que sumadas son lo que llamamos *Creación*. En ese sentido, ésta supera la idea tradicional de ciencia, y los constructos sociales asociados a palabras como metodología o método, pues no existe una forma unívoca de acometer y/o consumir la Creación, ni una serie de acciones imprescindibles para llegar a ella. Los intentos por describirla, comentarla, reproducirla o concebirla como una virtud, habilidad o capacidad, descritos al inicio de este capítulo, sólo han procurado *explicarla*, más no *comprenderla*.

Los antecedentes sobre el estudio de la Creación y la creatividad presentados por Robert Stenberg (1999) y Javier Parra Rodríguez *et al.* (2005), buscan incansablemente identificar y describir las maneras y etapas en las que la Creación y la creatividad se hacen presentes. Este interés no sólo busca identificar esos pasos o momentos, sino que también se convierte en una búsqueda permanente por el método o las metodologías que se supone existen en el fondo del acto de la Creación.

Las preguntas por los métodos y las metodologías en la Creación y la creatividad no son exclusivas de estas miradas; también rondan frecuentemente nuestras aproximaciones más intuitivas a la Creación. Un ejemplo de esto es la discusión que se da sobre la investigación-creación en el ámbito universitario. Cuando se usa de manera abierta y desprevenida el término “investigación-

creación”, puede vislumbrarse una respuesta por el “cómo” de la Creación. Este término compuesto pluriverbal, constituido de palabras que al parecer son contradictorias, terminaron siendo una respuesta rápida y desprevenida a preguntas recurrentes por el “método”, a una forma de hacer, o a una retícula conceptual o epistemológica que delimite las formas de ser y de proceder del investigador asociado a este quehacer. En el fondo la expresión “investigación-creación” busca demostrar que la Creación es rigurosa, confiable, razonada y medible, es decir, que tiene método, y por lo tanto una metodología.

A la par, en las universidades se ha hecho el intento por explicar las tensiones y posibilidades de la Creación y la creatividad, asociándolas con términos muy sonados y polifacéticos como son la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad. Esta vinculación busca inicialmente acoger a la Creación y a la creatividad en los campos disciplinares dominantes, así como a sus herramientas, métodos y metodologías de producción de conocimiento y, por otro lado, intenta distraer las limitaciones y problemas que producen estos mismos campos de saber para comprender aspectos primarios de la vida. Igualmente al hablar de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en creación artística, también se puede entrever la necesidad por resolver la pregunta por el método o las metodologías, procurando reconocer en la Creación un espacio múltiple, diverso y de compleja delimitación, que requiere de posturas complementarias; sin embargo, esta apuesta se hace en el marco de la ciencia moderna, e implícitamente en ella se legitiman

las disciplinas como un lugar inevitable, es decir, se establecen conexiones o desconexiones, se ‘ordena’ y ‘desordena’, se es ‘respetuoso’ o ‘irreverente’ desde la organización y legitimidad que las disciplinas brindan. Así es como la Creación se inscribe en la lógica académica sobre todo resolviendo la pregunta por el ‘método’, dedicando sus esfuerzos a entender la manera como se produce lo que llamamos “conocimiento”.

La dificultad de construir una respuesta por el método de la Creación, está dada en que la Creación trasciende lo inter y transdisciplinar, lo supera de lejos; la Creación no puede estar sujeta a entender los mundos asociados a estas prácticas, ella se ubica más allá de la *res cogitans*, cosa que piensa, y la *res extensa*, cosa medible (Descartes, 1994). En palabras de Pere Salabert (2013):

Es evidente que una gran parte de lo que por cualquier motivo escapa a la posibilidad (no poder-ser, no poder-hacer), sólo se revela absurdo o quimérico *en una determinada perspectiva mental*. Es aquella que habiendo puesto unos límites de realidad *probable* al conjunto de lo conocido y experimentado cultiva únicamente el hábito, sea en el pensar o en el hacer. Y eso, no debemos olvidarlo, constituye un *universo simbólico con su horizonte de expectativas*. Todo encuentra en él su propio cauce. Pero es un cauce que, si no está marcado por el hábito, se circunscribe a la rutina. Entonces, la tarea de la creatividad será la de diversificar los métodos o procedimientos que ampliarán los límites de lo “real” al esquivar el cauce de lo previamente acreditado (p. 56).

Una segunda precaución es que la Creación no tiene un “método”, “metodología” o serie de pasos inevitables que logren sintetizar y/o producir el acto de crear. Esto porque, entre otras cosas, la Creación en tanto *Experiencia*, determina su proceder o estrategia a partir del asunto al que se enfrenta cada individuo. De entrada, puede decirse que tiene todas, y utiliza todas las que hagan falta, ya que el mismo acto de la Creación reclama en el individuo lo que ha vivido, lo que es, y lo que puede lograr; no tiene una temporalidad, ni una condición procedimental, es un asunto de una alta complejidad experiencial.

En muchos casos las herramientas son creadas como parte del proceso o las herramientas son sólo un préstamo que permite conseguir los fines. Bajo esa condición estos, ‘métodos’, ‘modelos’, ‘herramientas’ o ‘acciones’, pueden ser no reticulados, indeterminados, recreados, inventados, pensados; pero también pueden ser los que son reticulados, determinados y fijos que provienen de distintas disciplinas con sus “métodos”. Eso le da una inmensa flexibilidad, y hace que podamos tener una idea de la Creación que se expande ilimitadamente. La Creación tiene como una de sus características el uso de herramientas de diferentes fuentes, posturas, naturalezas, concepciones, estrategias, caminos de indagación, y está por naturaleza lejos de ser concebida desde un dogma o un método universal.

De esta manera, puede decirse que cada *experiencia* de creación establece un “método” y “metodología” como estrategia, usando presupuestos que están en la naturaleza

del hombre; están en su pasado y su presente, en sus emociones y capacidades, y sólo tienen sentido en el hacer mismo. La Creación en tanto *experiencia*, no tiene un método concreto, ni un producto concreto, ni un tiempo específico. De acuerdo con esto, es importante aclarar que: 1) A pesar de lo dicho anteriormente, no se puede obrar sin ‘estrategias’, ‘herramientas’ y/o ‘métodos’; en cada momento el sujeto decide la mejor forma para lograr satisfacer sus necesidades creativas, es así que, en esa *experiencia*, resultan determinantes sus antecedentes culturales y sus conocimientos previos, así como su presente, que emergen a manera de relevos aleatorios convirtiéndose en creación, estrategia y experiencia. 2) La Creación no siempre se convierte en objetos tangibles o apreciables, es una actitud recurrente que no se agota en un acto u objeto, sino que surge y desaparece intermitentemente de acuerdo a las inconformidades e inquietudes del sujeto creador.

Cuando se habla de método, estamos del lado de la razón que establece recorridos y momentos claros con resultados preconcebidos; por otro lado la Creación usa la sensibilidad: cuando el creador toma decisiones en cualquier ámbito, la tiene a ‘flor de piel’, decide conforme éste le indica cuál puede ser la mejor decisión. Un ejemplo de esto puede ser la decisión sobre la elección de un color o forma: sabemos que un color es mejor que otro en el momento de pintar un cuadro, pero no siempre podemos explicar las razones que lo hacen mejor. En la Creación el sujeto construye y reconstruye permanente e incansablemente métodos y metodologías para cada caso;

éstas se inventan, desechan, crean y recrean cíclicamente sin ninguna organización aparente. En ese sentido, todos los asuntos relacionados con la Creación y la creatividad, no pueden enfrentarse con la misma ‘estrategia’, ‘método’ o ‘herramienta metodológica’, dado que cada *experiencia* tiene diferentes necesidades para la creación y además nunca es idéntica.

En todos los casos se requiere que el creador se piense a sí mismo como “metodólogo”, es decir, el sujeto en un alto grado de atención frente al acto necesita pensarlos, construirlos, determinar sus alcances y resultados de manera intuitiva. Esto ocurre espontáneamente, en tanto es él, quien se enfrenta a sus necesidades.

Puede decirse con cierta obviedad que los procesos de creación no son científicos, objetivos, ni racionales. En muchos momentos, etapas o instantes de la Creación lo que resulta determinante es la capacidad de hacer asociaciones, tener ocurrencias, usar la inteligencia, imaginar, ser sensible o intuir; es indudable que todos estos son momentos donde la razón no alcanza a brindar respuestas. Es por esto que podemos afirmar que el “método” está del lado de la razón, dado que en un planteamiento metodológico se arma un arsenal conceptual y epistemológico previo para enfrentar un objeto; de esta forma, el resultado está inevitablemente amarrado a esa decisión previa, se buscan herramientas para enfrentar el objeto y se buscan resultados no asociados a ella; por otro lado, como ya se dijo, la

Creación está del lado de la sensibilidad: cada vez que un sujeto se enfrenta con la intención de crear produce ideas, objetos, pensamientos entre otros, que son distintos o innovadores, y ahí es donde está su riqueza. Así, puede verse la limitación que representa la búsqueda científica que quiere establecer un método para crear. Es contradictorio, torpe e inocente pensar que la Creación puede tener un sólo método, y que al mismo tiempo consiga —como se espera— resultados diversos, variados e inesperados. La conjunción entre inteligencia y experiencia pueden dar respuestas inesperadas en el acto de creación; esa relación inmanente, es la que hace que crear sea un asunto inédito en sí mismo.

La Creación, cuando es concebida sin método, ni metodología, presupone que tampoco tiene un lenguaje único. La Creación puede reconocerse de múltiples y variadas maneras; podemos afirmar que no es un asunto que corresponda exclusivamente con prácticas culturales como el Arte o la ciencia, tampoco acciones en las que se producen objetos o elementos que denominamos popularmente como “creativos”. La Creación realmente puede verse en diferentes acciones, actitudes, lugares y productos; la Creación no puede determinarse o describirse por el “método” o su “lenguaje”, sino por sus fines. Tal vez la mejor manera para comprender esto es usando las palabras de Giorgio Agamben (2014), es decir, entender la Creación como una “potencia”, que en sí

tiene la condición de ser y no ser; así pues, es potencia en tanto se posee, y no está relacionada exclusivamente con la materialización de una cosa:

la potencia que el acto de creación libera debe ser una potencia interna al mismo acto, como interno a él debe ser también el acto de resistencia. Sólo de esta forma la relación entre resistencia y creación, y entre creación y potencia, se vuelven comprensibles (2014 p. 37).

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2014). *El fuego y el relato*. Sexto Piso. España, Madrid.
- Asprilla, L. (2013). El proyecto de creación-investigación: la investigación desde las artes. Bellas Artes. Instituto Departamental de Bellas Artes. Institución Universitaria del Valle.
- Davis, G. y Scott, J. (1975). *Estrategias para la creatividad*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- De Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós, México.
- Descartes, R. (1994). *Discurso del método. Tratado de las pasiones*. Barcelona, RBA Editores.
- Gordon, W. (1963). *Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora*. México, Editorial Herrero Hermanos Sucesores. traducido del original de 1961.
- Maslow, A. (2011). *La personalidad creadora*. Barcelona, Kairós.

- 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).
- Parra, J.; Marulanda, E.; Gómez, F. & Espejo, V. (2005). *Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Prinzhorn, H. (2022). *Expresiones de la locura. El arte de los enfermos mentales*. Octava Edición. Grandes Temas. Cátedra. Madrid España.
- Salabert, P. (2013). *Teoría de la Creación en Arte*. Akal/ *Arte y Estética*. Madrid, España.
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.



EXPERIENCIA Y POTENCIA

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez¹

-
- 1 Licenciado en Ciencias de la Educación, Artes Plásticas y Magister en Educación, Estudiante del Doctorado en Pedagogía y Didáctica, 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

Existe, en todo acto de creación, algo que resiste y se opone a la expresión. Resistir, del latín sisto, significa etimológicamente “detener, mantener inmóvil” o “detenerse”.

Este poder que suspende y detiene la potencia en su movimiento hacia el acto, es la impotencia, la potencia-de-no. La potencia es, entonces, un ser ambiguo que no sólo puede una cosa como su contrario, sino que contiene en sí misma una íntima e irreductible resistencia.

Si esto es verdad, entonces debemos considerar el acto de creación como un campo de fuerzas en tensión entre potencia e impotencia, entre poder y poder-no actuar y resistir.

Giorgio Agamben

El Fuego y el Relato, 2014, pp. 39-40).

Una dificultad de la relación Creación-Experiencia está asociada con las múltiples y superficiales ideas que tenemos sobre la idea *experiencia*. Coloquialmente hemos cimentado opiniones sobre la *experiencia* ligadas especialmente a la apreciación subjetiva de una situación, a la anécdota, al relato, al ‘aprendizaje’ producto de ella, o las emociones que suscitaron un evento o situación. En cierto sentido, todas estas son formas de *experiencia* que han sido decantadas por la atención, recuerdos y memoria de los sujetos que la sufren; de algún modo, esto permite la aparición de tantas ideas de *experiencia* como

individuos. El intento por estudiarla puede considerarse como innecesario, ya que ésta tiene linderos inestables y difícilmente reconocibles, no tiene mecanismos de acción definidos, ni ‘métodos’ o ‘metodologías’, de igual manera tiene problemas para ser descrita de forma razonada. Así, el estudio de la idea *experiencia* solo resulta inquietante y significativa en tanto se convierte en posibilidad. Curiosamente la *Creación* tiene condiciones muy similares, asociadas a lo inestable, indeterminable, e inobservable; aspectos que comparten en su condición más primaria con la experiencia, como son “la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización” (Larrosa, 2003 p. 3).

De esta forma, el hombre como creador, tiene casi que la obligación de usar su experiencia, su inteligencia y el mundo que ha recuperado y construido para sí, en las acciones que implican crear; además, debe comprender cada situación y disponerse de manera casi ritual para ésta. Así, como creador, él puede vivirla como experiencia y abandonar el supuesto moderno de adoptarla como una sustancia. Sólo de esta forma el sujeto puede ver que la Creación es un efecto y/o un momento. Ya se dijo frente a esto:

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 (Sosa G., P. & Arciniegas R., W. 2021 p. 188).

Con el fin de ver y entender esta particular condición de la Creación, resulta casi inevitable mostrar —a través de algunas historias de vida o experiencias de creación—, cómo ésta se constituye en potencia, pero sobre todo cómo la Creación está ligada inevitablemente con la experiencia y la resistencia. En ese sentido, retomaré las historias de vida de tres creadores que se presentaron en la serie *Abstract: The Art of Design*. Esta serie estuvo bajo la dirección de Scott Dadich, Morgan Neville y Dave O'Connor y fue hecha entre los años 2017 y 2019 por las productoras RadicalMedia y Netflix. *Abstract*, tuvo como interés fundamental mostrar las historias de vida y experiencias de catorce creadores que sobresalen en el campo del diseño. Esta serie parte del quehacer de cada uno de los invitados, y relata en buena medida la experiencia que les ha permitido ser destacados como creadores, y cómo lograron establecer esa particular relación de la vida con su objeto de interés. Al ver de manera desprevenida la serie, resulta muy interesante entender las estrategias que desarrolla cada uno de los invitados, así como su particular proceso y concepción de la Creación. Cada creador citado permite ver y entender algunos elementos para la creación, que nos ayudan a pensar en cómo la Creación es potencia y resistencia. Esto se hace pensando en las palabras de Davis, G. y

Scott (1975), quienes dicen que es imposible estudiar la Creación porque es un proceso en movimiento, que se da en el cerebro e involucra todo el cuerpo; sólo podemos ver algunos conceptos o aspectos subyacentes, que son apenas superficiales.

Creación-Lentitud

La serie ya nombrada, presenta en el primer capítulo al diseñador gráfico e ilustrador alemán Christoph Niemann. Su historia comienza con cierta timidez, haciendo una síntesis en torno a su trabajo y mostrando que, en general, su acción se posiciona en un pequeño espacio donde todo tiene relación con él mismo: su computador, su mesa, sus lápices, sus juguetes, su lámpara, sus papeles. Inicialmente se plantea una pregunta: —que hemos visto en diferentes autores en el inicio de este texto—: ¿Cuál es la fórmula perfecta para crear arte? Más adelante en la narración del documental hace una pausa e intenta dar una respuesta a partir de su experiencia, y lo asocia con lo que él llama “momentos de locura”, es decir, él no tiene claro cuál es el proceso que sigue, solamente se desprende de la racionalidad aritmética del mundo y sus equivalencias, y espera que esos “momentos de locura” le den la oportunidad de ser creador.

Christoph Niemann entiende la vida y el trabajo separados, y así se lo quiere hacer saber al equipo de producción; sin embargo, el productor del documental le insiste que eso no puede ser, que es indispensable contar algunos aspectos de su vida, con el fin de entender su manera

de vivir, hacer y pensar, ya que el documental quiere mostrar cómo estos aspectos influyen o dan sentido a sus ejercicios de creación. Siendo condescendiente, empieza a mostrar algunas de sus rutinas entre las que están ir al museo de arte, describir imágenes o escenas que están a su alrededor, hacer malabares y la falta de planificación en su propia vida. Este último aspecto resulta siendo otro insumo para la creación, muy particular en él, y lo asocia con la lentitud.

En un momento, dentro del documental, presenta a la lentitud como centro de su experiencia de creación, recalca que el texto *The Discovery of Slowness* del alemán Sten Nadolny (2005), cambiaron radicalmente su forma de percibir el tiempo y de entender la vida. Así, para Christoph Niemann “la lentitud” —además de los “momentos de locura”— resulta siendo fundamental en su proceso creativo.

Este breve y superficial resumen del capítulo dedicado al ilustrador y diseñador, busca decantar algunos de los elementos que son objeto de nuestro interés. En primer lugar, los “momentos de locura” y en segundo lugar “la lentitud”. Estos aspectos que permiten y/o le dan sentido a la creación en el trabajo de Christoph Niemann, son insumos singulares que muestran lo que representa la Creación como experiencia y resistencia para él. Aunque parece natural, resulta muy significativo entender que en los llamados “momentos de locura”, puede reconocerse como creador, y que su espacio no es, como ya lo había

mencionado, un lugar; es por el contrario un estado mental asociado a lo que llamamos “locura”, tal vez entendida como lo opuesto a la razón, y/o una franja temporal, delimitada por “momentos”, que es una unidad de tiempo altamente subjetiva. Así, este primer elemento parece escapar a la relación lineal que hemos establecido con el tiempo y, por otro lado, la locura permite desbordar las retículas de la normalización.

El segundo elemento, “la lentitud”, aparece de manera gráfica en la primera escena de *Abstract*. En ella puede verse a Christoph Niemann haciendo unos dibujos en la ventana del transporte público, que no es precisamente una escena lenta; la lentitud está asociada a la manera como él puede distanciarse de la velocidad del momento para pensar en un ejercicio creativo alejado del tiempo de la utilidad, el tiempo racional. Esta particularidad tiene cierta semejanza con un superhéroe que apareció en EEUU en los años 1940, *The Flash*. Parece obvio que el poder de un superhéroe como *The Flash* (El Rayo), es hacer todo muy rápido, pero pensándolo mejor, no lo es; por el contrario, es ver las cosas que se mueven a su alrededor lentas o incluso inmóviles. Este superhéroe puede moverse en el tiempo lineal desplazándose entre los individuos que lo rodean amenazantes, puede ver con lentitud y detalle las circunstancias de la acción, y en ese sentido, anticiparse. Seguramente la lentitud le permite a Christoph Niemann, ver en una atmósfera rápida, una posibilidad creativa desprendida de la razón instrumental

que representa el objetivo de subir al transporte público, que es simplemente, llegar a su destino.

Para el mundo de hoy, así como para Christoph Niemann, el tiempo, y particularmente *la lentitud* no son temas de una reflexión superficial. Hoy en día, la lentitud se ha convertido en un movimiento mundial conocido como *Slow Movement* (el movimiento lento), originado en Italia en 1986 después de la aparición de una tienda de comida rápida ampliamente reconocida en la *Plaza de España* en Roma. Su principio fundamental está en contravía de una práctica masificada y naturalizada en occidente, como lo es la Comida rápida (*fast food*), y lo que ésta significa para la vida. Esta aceleración de las actividades más primarias del hombre, se dio desde la primera revolución industrial y se masificó con un modelo económico industrializado; en este modelo, el trabajador no puede darle espacio a sus necesidades “humanas”, ya que esto lo hace perder tiempo y, por lo tanto, perder dinero. En otras palabras, preparar la comida y comerla es una práctica muy lenta para un modelo económico capitalista regido por el tiempo. Esto se ilustra de manera inocente pero categórica en un clásico de Antoine de Saint-Exupéry (2012):

- Buenos días —saludó el principito—.

- Buenos días —contestó el mercader—.

Se trataba de un vendedor de píldoras que quitan la sed. Se las ingiere una vez a la semana y se pierde la necesidad de beber.

- ¿Para qué vendes eso? —quiso averiguar el principito—.

- Para economizar tiempo —dijo el mercader—. Investigadores han podido calcular que se ahorran cincuenta y tres minutos por semana.

¿Qué se hace con los minutos ahorrados?

- Lo que se quiere...

Yo —dijo el principito— con cincuenta y tres minutos para gastar, lo que haría sería caminar lentamente hacia una fuente... (p. 77)

El *Slow Movement* es impulsado por personas de todo el mundo, entre los que se encuentra el reconocido periodista escocés Carl Honoré, quien es autor de dos libros muy interesantes que se convirtieron en una suerte de manifiesto de la cultura “*Slow*”, el primero *Elogio a la lentitud* (2004) y el segundo *La lentitud como método* (2013). En ellos plantea que la idea del tiempo lineal es sobre todo una particularidad cultural de occidente, que ha interiorizado un pensamiento asociado a la “economía del tiempo”, entendiéndolo como un recurso limitado, que se agota permanentemente. De esta forma, la velocidad, eficiencia y la rapidez, como ejes fundamentales de la cultura, buscan hacer rentar el tiempo, extenderlo o aprovecharlo, ya que el tiempo que no se usa de forma adecuada, se pierde. En el mismo sentido, medir el tiempo es un asunto que cambió la percepción de la vida misma, esto permitió construir un mundo que vive y sufre la “enfermedad del tiempo”², desea y trabaja de manera

² “En 1982, Larry Dossey, médico estadounidense, acuñó el término “enfermedad del tiempo” para denominar la creencia obsesiva de que el tiempo se aleja, no lo hay en suficiente cantidad, y debes pedalear cada vez más rápido para mantenerte a su ritmo” (Honoré, 2004, p. 15).

hiper acelerada; por otro lado, vivir en clave de lentitud es una práctica tremendamente subversiva en el mundo rápido de hoy, es una forma de contraconducta en tanto existe una idea negativa hacia la lentitud, pues se asocia a la falta de productividad, asunto que contraría a las lógicas económicas del Capitalismo.

Es importante aclarar que este movimiento no se trata de hacer todas las actividades de manera lenta, lo que busca es darle el tiempo justo a cada actividad; tal vez en esta postura la lentitud puede considerarse como una forma de resistencia a la velocidad de un mundo que se aceleró desde la primera revolución industrial, y se hiper aceleró con las máquinas informáticas. Carl Honoré (2004) describe sus diferencias así:

Rápido equivale a atareado, controlador, agresivo, apresurado, analítico, estresado, superficial, impaciente y activo; es decir, la cantidad prima sobre la calidad. Lento es lo contrario: sereno, cuidadoso, receptivo, silencioso, intuitivo, pausado, paciente y reflexivo; en este caso, la calidad prima sobre la cantidad. La lentitud es necesaria para establecer relaciones verdaderas y significativas con el prójimo, la cultura, el trabajo, la alimentación..., en una palabra, con todo (pp. 26-27).

Para Christoph Niemann, la Creación requiere precisamente que se tengan todas las cualidades expresadas por la lentitud; así parece que los “momentos de locura” son sobre todo “lentos”.

Creación-Juego

La segunda creadora que quiero retomar de la serie *Abstract: The Art of Design*, es la diseñadora de juguetes estadounidense Cas Holman. Ella inicia de manera muy directa hablando y mostrando que su interés fundamental al diseñar, es el juego. A medida que avanza el documental, muestra, que existen otros elementos paralelos al juego, que sin parecer los más relevantes, se van sumando a la relación Creación-Juego. De esta forma, ella habla de la necesidad de plantear a los niños *interrogantes* o *problemas*, y entregarles *herramientas* o *insumos* para que sean ellos quienes creen soluciones desde su *imaginación*, y puedan inventar o explorar ideas novedosas. Es por medio de estas “crisis”, que ella busca que el juego propicie la creación.

Holman, no se reconoce a sí misma directamente como creadora de juguetes; por el contrario, resalta que “diseña para jugar”. Esta aclaración tiene una fuerte relación con el jugador y el sentido que le da al juego, y se separa radicalmente del objeto inerte (juguete) que se supone provoca en el otro la necesidad de jugar; igualmente toma distancia de las reglas que traen consigo los juegos que se comercializan. Así, ella diseña para que las circunstancias propicien el juego y, por lo tanto, un sin número de actividades cerebrales entre las que se encuentran la *imaginación* y la *creación*.

Sumado a esto, el profesor francés Gilles Brougère (1998), ante la confusión que sugiere la diversidad de

interpretaciones que tiene la noción *juego*, plantea una distinción que aclara por medio de una aproximación lingüística tomada de la lengua inglesa. Esta distinción intenta separar nociones que inicialmente parecen tener límites difusos como lo son Juego, Jugar y Juguete. En primer lugar, Juego (*Game*) se entiende como la estructura o como el conjunto de reglas. Éstas no tienen mucha relación con los individuos que lo juegan, sino con los aspectos formales del juego, es decir, las normas, los límites y las posibilidades que tiene en sí. El segundo término es Jugar (*Play*); tiene que ver con los modos lúdicos relacionados específicamente con la acción, con el “jugueteo” y con la actividad, es más cercano a los individuos que lo juegan; en tercer lugar, Juguete (*Toy*). En muchos casos en el castellano, usamos de manera indistinta el término *juego* para hablar de un tablero de juego, reglas de juego o juguete. Con el fin de dar claridad puede decirse que el juguete es específicamente el objeto material relacionado con la actividad de jugar; así se hacen ‘juguete’, no necesariamente los objetos que fueron creados con esta intención, sino que se pueden crear infinidad de juguetes con piezas o partes de diferentes objetos, tal como se ve en la fotografía de Alberto Korda (1928-2001) “La niña de la muñeca de palo” (1959), que es la imagen de una niña cubana (Paulita) que sostiene un pedazo de madera como si fuera una muñeca, con un retazo de papel como vestido. Esta distinción es muy importante como aporte a las ideas que plantea Cas Holman, pues podemos estar en un juego, pero no estar jugando, es decir, no estamos en un modo lúdico;

por otro lado, podemos estar jugando algo que no es un juego, podemos construir infinidad de juguetes o usar otros artefactos cotidianos que no fueron creados para jugar.

Basada en su experiencia como jugadora infantil, menciona que cuando diseña está jugando, pues encuentra en el juego el valor, la alegría y la libertad que el juego en su infancia le permitía; para ella, es en ese quehacer donde la Creación se hace jugueteo. En el juego es en donde ella prueba las ideas, los conceptos y los objetos, es donde explora y se recrea con ellos. En esto coincide con Paula Scher, (quien también aparece en la serie *Abstract*), y es diseñadora de fuentes tipográficas; una de sus frases, que es manifestación de su trabajo es: “hay que estar en un estado lúdico para diseñar, si no estamos dispuestos a jugar... no crearemos nada” (Serie *Abstract* (2017) Scher 16’ 50”).

Más adelante en el documental aparecen otros dos elementos que, aunque parecen circunstanciales, son fundamentales: la *atención* y el *pensamiento*. Para contextualizar esto Cas Holman habla de Shusaku Arakawa y Madeline Gins y el grupo de pensamiento que se llamó “*Arquitectura contra la muerte*”, en donde la idea es que la gente se mantenga alerta y siempre pueda encontrar en las construcciones arquitectónicas un espacio para la *atención* y el *pensamiento*, esto propiciado sobre todo por estructuras asimétricas y poco predecibles. Cas Holman plantea que los juguetes que hoy se encuentran en las

tiendas no buscan que los niños *piensen* o se mantengan *atentos* a los cambios y posibilidades; por el contrario, son juguetes diseñados únicamente para ser vendidos, y así el valor del juego desaparece. Ese tipo de juguete tiene usualmente una sola forma para ser jugado; de esta manera el disfrute del niño termina y el objeto ‘juguete’ se agota en sí mismo, pues el juguete persigue un resultado y tiene unas reglas preestablecidas, y en consecuencia esto extingue el placer del juego y, con él, la posibilidad de crear.

Usualmente tendemos a menospreciar el juego como algo trivial en la vida de los niños; sin embargo, al hablar de Creación resulta fundamental como insumo, pues el juego está asociado con un espíritu infantil en donde los límites racionales, temporales, espaciales y culturales desaparecen, y los niños pueden ganar confianza frente a la materialización de sus propias ideas. Se puede plantear sobre esto una hipótesis muy arriesgada, y es que se puede pensar que una de las primeras experiencias de creación para los seres humanos es el juego. Así, todos los humanos jugamos de forma intuitiva, tal como lo hacen los animales, tal vez con el fin de aprender la cultura; se juega sobre el asecho, la pelea, la caza y otras actividades que en un futuro asumirán de manera más ‘seria’. El juego es entonces un fenómeno cultural humano pleno de significación e importancia, que tiene una función social destacable en la medida en que, tal como la escuela, permite integrar a los más nuevos al mundo.

Es muy interesante ver cómo algunos de los planteamientos presentados como anecdóticos de Cas Holman, coinciden con propuestas conceptuales muy elaboradas alrededor del juego, como las expuestas por Johan Huizinga (2007). Este autor, considerado un clásico sobre la teoría del juego, es un historiador holandés de principios del siglo XX que analiza de manera interdisciplinaria el juego en distintas culturas, y le asigna un lugar central en el análisis de las Ciencias Sociales. Él destaca la presencia del juego en la vida social del hombre, y en ese sentido afirma que es un núcleo primario de la actividad humana. Huizinga procura analizarlo en su esencia y no en su aplicación, y es por esto que plantea como hipótesis que el juego es precultural, es decir, que fue antes de la cultura y por eso es un fenómeno originario, inderivable y primario; el juego es esencial en lo que somos, es fundamental para cohesionar nuestra cultura y es, como lo dice Cas Holman, “una forma de empoderar el pensamiento por fuera del arquetipo” (Serie Abstract, 2019. Holman 43’ 00”). Dice Johan Huizinga (2007) frente a esto:

El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego. Los animales juegan, lo mismo que los hombres. Todos los rasgos fundamentales del juego se hallan presentes en el de los animales (p. 11).

Pero, ¿cuál es la relación con la Creación? Para Cas Holman, la Creación necesita separarse de la “realidad”, está ubicada en un espacio y en un tiempo diferente al de la vida cotidiana; el juego requiere una suspensión del tiempo cronológico, tal y como cuando la Creación se hace práctica. En el “jugueteo”, el juego crea y recrea su propio mundo y establece sus reglas, la Creación también requiere de esa permanente adaptación suscitada por la fantasía y el deseo. El juego es tiempo y energía, y no tiene otro fin que el propio goce; éste es otro elemento común con la Creación. Tanto en el juego, como en el espíritu más primario de la Creación, no existe la intención utilitarista o intención material, los dos pueden considerarse inútiles e irreales. Por último, la Creación es resistencia y potencia, en el “jugueteo” se cancelan los valores trascendentes de los seres humanos, y por lo tanto puede ser entendido también como resistencia y potencia. Estas características coinciden con las particularidades descritas por Johan Huizinga, el juego es un *como si*, es una actividad libre, es una actividad incierta, y tiene un carácter desinteresado:

Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego. Ya éste carácter de libertad destaca al juego del cauce de los procesos naturales. Se les adhiere y adapta como un hermoso vestido. Naturalmente que en este caso habrá de entenderse la libertad en un amplio sentido, que no afecta para nada al problema del determinismo. Se dirá: tal libertad no existe en el animal joven ni en el

niño; tienen que jugar porque se lo ordena su instinto y porque el juego sirve para el desarrollo de sus capacidades corporales y selectivas. Pero al introducir el concepto instinto no hacemos sino parapetarnos tras una x y, si colocamos tras ella la supuesta utilidad del juego, cometemos una petición de principio. El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad.

De cualquier modo, que sea, el juego es para el hombre adulto una función que puede abandonar en cualquier momento. Es algo superfluo. Sólo en esta medida nos acucia la necesidad de él, que surge del placer que con él experimentamos. En cualquier momento puede suspenderse o cesar por completo el juego. No se realiza en virtud de una necesidad física y mucho menos de un deber moral. No es una tarea. Se juega en tiempo de ocio. Sólo secundariamente, al convertirse en función cultural, veremos los conceptos de deber y tarea vinculados al juego (Huizinga, 2007 p. 20)

Para cerrar, este mundo del juego puede describirse de forma literaria a través del texto de Carlo Collodi, *Las Aventuras de Pinocho*. Esta bella descripción del juego sucede cuando Pinocho va al “país de los juguetes”, que es un mundo de ensoñación, dionisiaco y desatado, donde el goce prima sobre todas las cosas. En la descripción de Collodi, puede apreciarse el sentido exacerbado del “jugueteo”, así como que su fin está en sí mismo, en otras palabras, que se juega por jugar:

Este país no se parecía a ningún otro país del mundo. Su población estaba toda compuesta por niños. Los más viejos tenían catorce años, los más jóvenes apenas

ocho. ¡En las calles reinaba una alegría, un barullo, una gritería para enloquecerse! Pandillas de traviesos por todo lado: estaban los que jugaban con las canicas, al tejo o con una pelota; otros iban en bicicleta o se balanceaban montados en un caballo de madera; estos jugaban a la gallina ciega, esos se perseguían, otros, vestidos de payasos, echaban fuego por la boca; unos actuaban, o cantaban, o hacían saltos mortales, o se divertían caminando con las manos en el suelo y los pies por el aire; había quienes jugaban con el aro, quien se paseaba vestido de general con el casco de papel y un escuadrón de cartón; niños que reían, gritaban, llamaban, batían las manos, figoneaban, imitaban a las gallinas al poner un huevo. En suma, era tal el pandemonio, el batiburrillo, el alboroto desenfrenado, que era necesario meterse algodón en los oídos para no quedarse sordo (Collodi , 2012 p. 228).

Creación-asombro, duda, incomodidad

La tercera creadora para referenciar es la diseñadora y arquitecta israelí Neri Oxman. Ella trabaja actualmente en el *MIT Media Lab* del Instituto de Tecnología de Massachusetts. Su trabajo busca desarrollar una salida al cambio climático y a los efectos que producen los materiales que en la actualidad usamos para la construcción; bajo esta premisa diseña y prueba diferentes productos y maneras de construir, que permitan a los humanos sobrevivir, así como trazar nuevos caminos en donde el hombre como especie pueda transitar. En ese significativo e interesante trabajo, combina la Ingeniería de Materiales, el Diseño, la Ciencia y el Arte.

Neri Oxman es una creadora muy singular, ya que está ubicada en un ‘lugar’ del diseño en donde no se percibe como “creadora”, es más bien considerada como una “inventora” —que es una forma de la Creación asociada con lo que conocemos como innovación—. Así, la innovación es para ella una relación entre la Ciencia, la Ingeniería, el Diseño y el Arte. Estas tienen en común la transformación y la creación. Cada vez que un objeto, tema o problema entra en uno de esos dominios, va convirtiéndose en el producto e insumo del otro, y en ese sentido, cada uno de ellos se condiciona; en sus palabras: “la Ciencia convierte información en conocimiento; la Ingeniería vuelve el conocimiento en utilidad; el Diseño convierte la utilidad en comportamiento y contexto cultural, y luego el Arte toma ese comportamiento cultural y cuestiona nuestra percepción del mundo” (Serie Abstract (2019). Oxman 20’ 51”), es decir, hay un flujo de transformación permanente en los procesos de creación, así como en los saberes que se encuentran en esta simbiosis.

Neri Oxman cuenta en el documental, cómo en una noche de invierno en la que se despertó, abrió la ventana y con el viento entró ‘mágicamente’ una sustancia blanca y asombrosa; ella tomó un poco de ésta con la intención de mostrarla a sus padres y compartirles ese evento mágico; pero misteriosamente, la sustancia desapareció, y sólo encontró al día siguiente la cama mojada. De esta forma, ella fundamenta inicialmente su trabajo de creación en tres insumos que provienen de sus experiencias de infancia, así como algunos eventos fantásticos, trágicos y recónditos de su vida; estos insumos son: *el asombro, la duda y la incomodidad*.

La relación que Neri Oxman tiene con estos tres conceptos se ve integrada en su trabajo de forma muy particular. Aunque estas palabras sean distintas, tienen una relación entre sí que se articulan en una suerte de encadenamiento secuencial. Inicialmente, el asombro como una forma de vida, permite que, a través del pensamiento y la admiración permanente, el individuo dude y construya múltiples alternativas; estas actitudes son necesarias para encontrar las respuestas al instintivo “por qué”, y así, está relacionada con la duda. Así, la Creación gravita en una permanente incomodidad que busca la elaboración de nuevas alternativas y posibilidades, en la contingencia que brinda inicialmente el asombro.

Es muy importante precisar que el asombro no es un simple momento previo, o el ingreso a una esfera de pensamiento o acción más compleja. En la vida cotidiana, cuando hablamos del asombro, nos referimos de manera ligera a la perplejidad o la sorpresa; sobre todo, cuando nos colocamos en el sentimiento de desconcierto inicial frente a un objeto o situación imprevista en donde intentamos buscar una respuesta a lo que está por fuera del alcance de nuestros sentidos. Por el contrario, el asombro no se debe entender simplemente como un principio o un instante de la acción vital, sino que es una experiencia involuntaria permanente, que se asume frente a todo lo existente y lo no existente. Cuando queremos entender el significado del asombro tenemos que recordar nuestra actitud infantil en donde era connatural y le asignaba sentido al mundo:

Cuando nace un bebé, ve a su madre, luego a su padre, luego descubre a su hermano, luego a una niña, una abuela, un señor que pasa por la calle, una flor, un insecto, una piedra, la luna, una sombra, la gravedad, la luz, un sueño... Como decía Chesterton, “en cada una de estas deliciosas cabezas se estrena el Universo, como en el séptimo día de la creación”.

El asombro es el deseo para el conocimiento. Ver las cosas con ojos nuevos permite quedarnos prendados ante su existencia, deseando conocerlas por primera vez o de nuevo. Los niños pequeños se asombran porque no dan el mundo por supuesto, sino que lo ven como un regalo. Este pensamiento metafísico es propio de la persona que constata que las cosas *son*, pero podrían *no haber sido*. Somos —el mundo es— contingentes. Si dejamos de existir, el mundo sigue... Sin embargo, participamos de algo más grande... el mecanismo natural del asombro es precisamente lo que nos permite trascender de lo cotidiano y llegar a ello. Y consecuentemente, nos lleva a una actitud de profunda humildad y agradecimiento (L’Ecuyer, 2017 p. 19).

Por otro lado, y volviendo la atención a las nociones que permiten comprender lo que hoy conocemos como Filosofía, pueden retomarse algunos de los aspectos que mencionó Nery Oxman, tales como la duda, junto con la observación y la contemplación. Éstos curiosamente resultan ser elementos primarios de lo que los griegos llamaban “vida contemplativa” (*bíos theoretikós*), que es una forma de vida que permite encontrar respuestas a lo que desconcierta. En ese mismo sentido, puede decirse que

el asombro no es un asunto menor, tanto para Platón en el *Teeteto*, como para Aristóteles en la *Metafísica*, no existe Filosofía sin asombrarse, maravillarse o admirarse; así, para Platón “el asombro (*ithaumázēitt*), es muy propio del filósofo. En efecto, el origen de la filosofía no es otro que éste”. (Platón, 2006 p. 101). Sumado a esto, Aristóteles (1994) en su *Metafísica* describe sobre la Filosofía lo siguiente:

los primeros que filosofaron: en efecto, los hombres —ahora y desde el principio— comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia... Ahora bien, el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe (p. 76).

Las preguntas más precarias de la infancia como: ¿por qué el cielo no es rojo? están cuestionando el orden establecido de las cosas, y son la muestra de un sujeto que se sorprende con la realidad que está declarada, y que puede ser transformada; eso es el asombro, no dar el mundo por sabido. El *¿por qué?* puede cambiarse por *¿y por qué no?*, estableciendo una relación con la fantasía y el pensamiento, esto es, en un sentido primario, creación. Ese estado de asombro del que habla Nery Oxman, se consigue sobre todo con una actitud contemplativa, es ver o decir lo nunca visto en lo ya conocido; dicho de otra manera, parece que el asombro no está en lo extraordinario, el asombro está en lo cotidiano. Con

relación a esto dice Oxman, citando a Albert Einstein, "Hay dos maneras de vivir la vida: una como si nada fuera un milagro, la otra es como si todo fuera un milagro" (Serie *Abstract* (2019). Oxman 43' 11").

Estos son apenas tres de los catorce creadores que aparecen en la serie *Abstract*; en cada uno de ellos puede reconocerse la relación *Creación-Experiencia*, como un lugar que le brinda sentido a la Creación para cada caso. Es frecuente que las historias de vida de los creadores presentados en la serie, sean determinantes en las formas en las que los creadores allí citados ven el mundo pero, sobre todo, que estén ligadas a las herramientas para la Creación que usan en la actualidad. Algunas de esas herramientas están asociadas a su infancia y sus experiencias vitales, y se convierten en el elemento singular que le da un valor especial a su trabajo. Así, y sin entrar en detalles, puede reconocerse un abanico de aproximaciones a la relación Creación-Experiencia en otros de los creadores, como: Tinker Hatfield, quien habla de la *naturaleza disruptiva* de la Creación; es Devlin, quien comenta que el sujeto creador tiene una negociación entre el pasado, presente y futuro; Bjarke Ingels, indica que la Creación camina hacia la utopía; Ralph Gilles dice que la Creación es producir emociones y experiencias; Paula Scher menciona la necesidad de estar atento, ver lo que nos interesa en todas partes, porque crear cosas produce felicidad; Platón explica la necesidad de sentarse y estar en pausa, ya que esto permite ver otras cosas que no se ven en medio del ruido; Olanfur Elíasson, expone cómo

la Creación es la capacidad del hombre para indagar y tener una relación íntima consigo mismo. Ruth Carter describe que las sensaciones son el comienzo de la parte imaginativa del proceso de creación, y finalmente Ian Spalter afirma que el proceso de creación es un asunto reiterativo. En cada uno de ellos se encuentran singulares experiencias de creación, y de esta forma los insumos que le dan sentido. Algunas se pueden considerar únicas, pero en general se puede reconocer que muchas son comunes para gran parte de los que se consideran creadores.

Es claro que el propósito de citar a estos creadores no es de ninguna manera convertir sus vidas, rutinas o elementos para la Creación en modelos replicables; lo que se busca es mostrar que la Creación, tal como lo decía Gary Davis al inicio del texto, es imposible de ser descrita a la manera del conocimiento moderno. Son absurdos los intentos que a partir de conjeturas o apreciaciones buscan replicarla pues ésta, evidentemente, tiene una relación íntima y subjetiva con el creador; así, la Creación es experiencia y en múltiples aspectos un ritual. Es experiencia, en tanto sólo tiene valor en cuanto le sucede al sujeto, y ritual cuando el individuo es consciente de su acción creadora. Jorge Larrosa procura dar claridad sobre la idea de experiencia y la imposibilidad de ser explicada por la Ciencia, así:

En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora

y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia, que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia (Larrosa, Jorge, 2003, pp. 3-4).

Colofón

Al usar la palabra experiencia para operar en el campo de la Creación pueden establecerse relaciones entre el sujeto creador, la Creación y el acto mismo, que son diferentes a las planteadas desde la racionalidad técnica. Para hablar de esto quiero parafrasear y traer las ideas más relevantes de Jorge Larrosa expresadas en la conferencia del año 2003 “La experiencia y sus lenguajes”. Inicialmente el autor habla de la necesidad de retomar dos aspectos que considera necesarios para aproximarse a la idea de experiencia: 1) Reivindicar la palabra experiencia, que supone enaltecer la subjetividad, el cuerpo, la fugacidad, la provisionalidad, la incertidumbre, la vida y la finitud, y 2) Hacer sonar la palabra experiencia de otro modo.

En cuanto el primer aspecto, Larrosa (2003) busca reivindicar la palabra experiencia, señalando que es necesario darle legitimidad, ya que ha sido descalificada y menospreciada tanto por la racionalidad clásica como por la moderna; así, la experiencia es un modo de conocimiento inferior, un punto de inicio de lo verdadero, incluso puede ser considerada un obstáculo. Dice Larrosa que, en las formas más clásicas de la Filosofía, las verdades deben tener independencia de la experiencia, la razón debe ser pura, mientras que la experiencia es siempre sucia e indeterminada, unida al tiempo, a situaciones concretas, amarrada al cuerpo, a nuestras pasiones y resentimientos. Es por eso que se desconfía de la experiencia cuando se piensa en clave del modelo reinante, el racional. En ese sentido, dice que el lenguaje de la Ciencia, no puede ser el lenguaje de la experiencia, ya que la experiencia no se puede pensar o hablar de manera racional.

Como ya vimos en el capítulo anterior con los ‘teóricos’ de la Creación y la creatividad, la experiencia de la creación en todos los casos terminó siendo objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada y convertida en experimento siempre intentando mantener un punto de vista ‘objetivo’ y pretendiendo universalidad; como ya vimos, esto es precisamente lo que “acaba con lo que la experiencia tiene de experiencia” o para nuestro caso, acaba con lo que la creación tiene de Creación.

Más adelante en la misma conferencia, Jorge Larrosa (2003: pp.1-11) plantea seis (6) precauciones frente al

estudio y uso de la experiencia, así: **1.** Separar experiencia de experimento, esto significa no hacer de ella una cosa, no objetivarla, no calcularla y no hacerla previsible o producirla técnicamente; **2.** Quitarle todo dogmatismo o pretensión de autoridad, es decir, no existen mejores formas de hacer experiencia, no hay experiencias más válidas o maneras de hacer experiencia con la experiencia de otros. Cada uno debe hacer su singular experiencia; **3.** Separar experiencia de práctica, esto significa dejar de ponderar la experiencia desde la “acción” y pensarla desde la “pasión”, haciendo permanentemente una reflexión sobre sí mismo, pues el sujeto de la experiencia para Jorge Larrosa es sobre todo pasional; **4.** Evitar hacer de la experiencia un concepto, porque el concepto es tranquilizador; por el contrario, reconocer a la experiencia como amorfa, genera cierto desasosiego, así la experiencia no puede ser conceptualizada, se escapa recurrentemente a la pregunta: ¿qué es? y responde más bien al relato de lo que acontece; **5.** Evitar hacer de la experiencia un imperativo; **6.** Hacer de la palabra experiencia una palabra precisa y difícil de utilizar, una palabra menos versátil, con un uso muy específico, para evitar que todo se convierta con facilidad en experiencia.

En todos los creadores citados se encarnan estas precauciones propuestas por Jorge Larrosa, dejando de lado el experimento, y viviendo lo contingente de la *experiencia* como posibilidad para la creación, posicionando y valorando sus propias apreciaciones de mundo, para hacerlas *experiencia* y en ella reconocer

las herramientas, momentos y eventos que permiten la Creación, convirtiendo la *experiencia* en un lugar para la pasión; en otras palabras, sólo para ellos mismos. Los creadores citados evitan conceptualizar la *experiencia*, pues sólo la reconstruyen de manera anecdótica hasta que tiene sentido, hacen de la experiencia de la creación un privilegio que puede verse encarnada en las posibilidades que brinda la misma *experiencia*. Es por esto que la Creación y la experiencia reclaman la relación con el ritual, el ritual como un lugar donde la experiencia puede ser observada pero también creada y resignificada, así:

Los rituales son procesos de incorporación y escenificaciones corpóreas... Quedan consignados en el cuerpo, se incorporan, es decir, se asimilan corporalmente. De este modo, los rituales generan un saber corporizado y una memoria corpórea, una identidad corporizada, una compenetración corporal (Han, 2020 p. 23).

Los rituales como acciones simbólicas, tienen elementos que permiten la cohesión de las acciones humanas, y se integran con lo que hemos llamado Creación. El ritual, tal como lo vimos en los ejemplos de los creadores, percibe lo duradero y le concede permanencia al mundo, contrario a la economía del tiempo del capitalismo, en donde cada acción escasea de cualquier fuerza simbólica; así, el ritual-creación es toda una acción simbólica de instalación del creador, que le da seguridad a la acción y permite que la acción vuelva una y otra vez. Cuando, por el contrario, la Creación se convierte en una intensión del rendimiento

(psicoanalítico, pragmático, psicométrico, cognitivo) —como una cualidad del modelo económico—, la acción creadora se hace una sucesión de actividades sin interrupción que no es “habitabile”, esto dado por la presión por producir, que le quita la posibilidad de dilatar el tiempo. Así, en clave de ritual, la Creación y la creatividad dejan de ser una cualidad del mundo del consumo, y se convierten en una actividad y actitud vital.

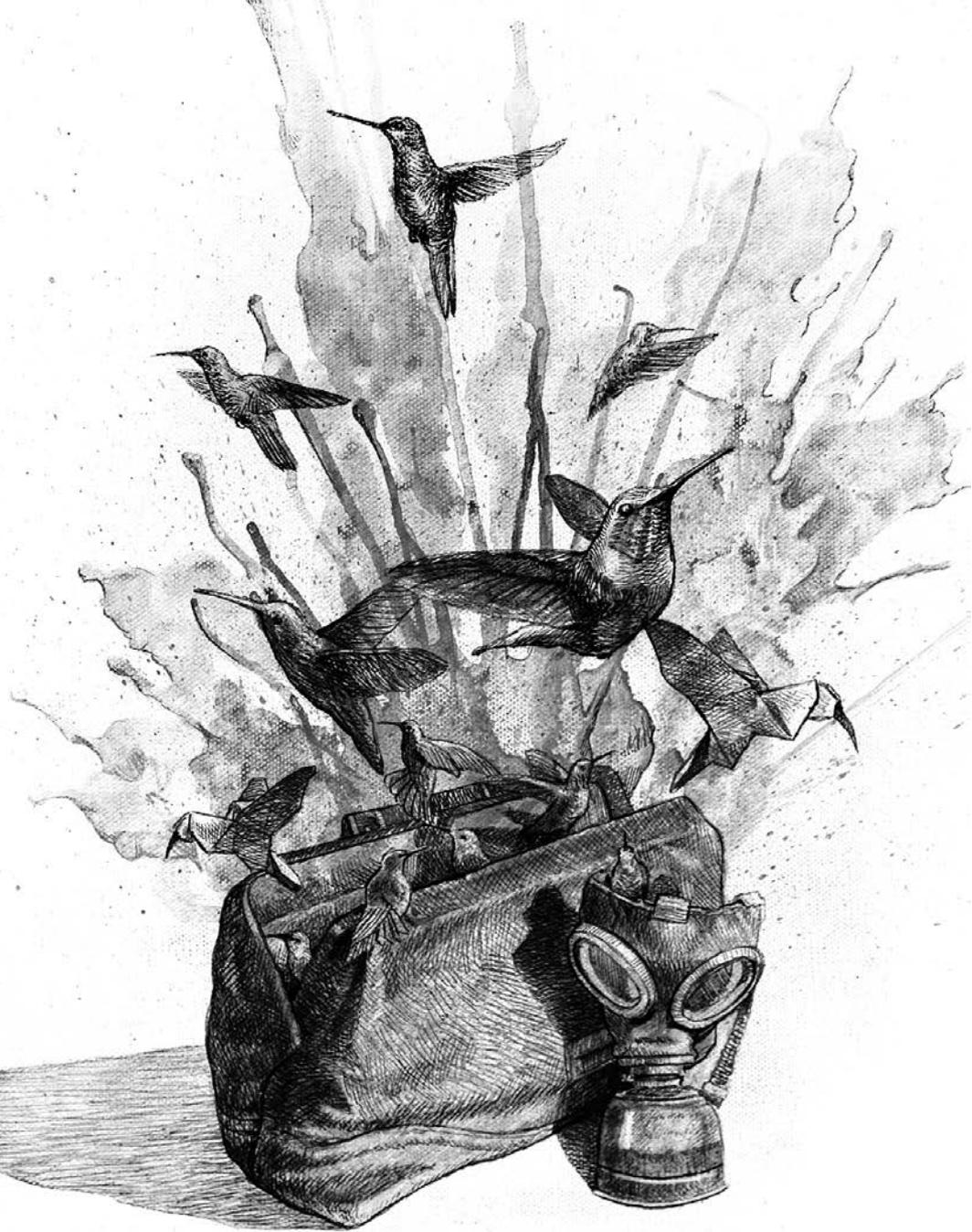
Todas las posturas descritas por Robert Sternberg, entienden a la Creación como una sustancia, siempre intentan construir e intensificar sus argumentos en el valor de ‘lo nuevo’. Éstas, al mantenerse siempre a la expectativa de ‘lo nuevo’, pasan desapercibido lo importante de lo que ya existe, y abandonan asuntos como: la contemplación, la fantasía, la creatividad, la imaginación, el ocio y el aburrimiento. La Creación y la creatividad entendidas simplemente como el nacimiento de lo nuevo, terminan convirtiéndose en un continuo presente, que es serial y no permite la demora, la lentitud, el asombro o el jugueteo. Cuando la Creación abandona su condición ritual, la vida y el acto de creación se reducen a la fabricación, a los objetos, y a los resultados que rentan en esferas de la optimización y el rendimiento. El ritual y sus repeticiones, por el contrario, logra encontrar diversidad en lo discreto, en lo que puede ser considerado insípido; así, la creación-ritual es un acto auténticamente humano que hace de la vida un hecho festivo y mágico. Como ya se ha dicho, la Creación es una ceremonia de la vida, en donde el sujeto en su condición más íntima simplemente *es*.

Finalmente, al proponer la triada Creación-Experiencia-Ritual, se quiere invitar al lector a pensar la Creación como un acto que evidentemente pasa por el cuerpo, establece ritmos, organiza el tiempo, siente y procura un fin que supera la productividad industrial, rompe con la espacialidad, y genera en el sujeto una relación con los objetos de uso, mas no de consumo. Este intento por hablar de los elementos o herramientas para la Creación no pretende de ninguna manera taxonomizar u organizar su acción, y mucho menos explicarla con el fin de reproducirla.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2014). *El fuego y el relato*. Sexto Piso. España, Madrid.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Editorial Gredos. España.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Chul Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder. Barcelona.
- Collodi, C. (2012). *Las Aventuras de Pinocho. Historia de una marioneta*. Instituto Distrital de las Artes IDARTES. Bogotá Traducción Fredy Ordóñez.
- Davis, G. y Scott, J. (1975). *Estrategias para la creatividad*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Honoré, C. (2004). *Elogio a la lentitud. Un movimiento mundial que desafía el culto a la velocidad*. RBA Bolsillo. España.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza Madrid. Sexta reimpresión.
- Koestler, A. (1959). *The act of creation*. Londres, Penguin.

- L'Ecuyer, C. (2017). *Educación en el asombro ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Plataforma Editorial. Barcelona. Vigésimoprimera edición actualizada: septiembre de 2017.
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: *La Experiencia y sus Lenguajes*. En la Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XX. Serie Encuentros y Seminarios.
- Maslow, A. (2011). *La personalidad creadora*. Barcelona, Kairós.
- Nadolny, S. (2005). *The Discovery of Slowness*. Philadelphia EEUU. Paul Dry Books.
- Platón. (2006). *Teeteto*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Saint-Exupéry, A. (2012). *El Principito*. Editorial Digital - Imprenta Nacional Costa Rica Editorial Digital.
- Sosa Gutiérrez, P. & Arciniegas Rodríguez, W. (2021). *Creación. Operador en educación, arte y lenguaje*. Tunja: Editorial UPTC.



A/R/TOGRAFIAS PARA LA CREACIÓN

William Elías Arciniegas Rodríguez¹

1 Licenciado en Artes Plásticas y Magíster en Lingüística, UPTC. Doctor en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. 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: william.arciniegas@uptc.edu.co

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón.

Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegando en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera.

Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Julio Cortázar

Instrucciones para subir una escalera.

Historias de cronopios y de famas, 1962, pp. 547-548

Un fantasma recorre la academia: el espíritu de la Creación. Se pasea por aulas, talleres y pasillos con ánimo inquieto, como un intangible que busca ser atrapado, aprehendido y aprendido por los habitantes de aquella realidad alterna, ese mundo a escala que reproduce las lógicas sociales y culturales que le rodean pero, esta vez, desde las teorías y las prácticas educativas. Siempre latente, se escabulle entre la normativa y la burocracia, coquetea en las clases, pero sabiéndose deseado, se muestra esquivo, incrementando el anhelo entre sus pretendientes.

Por esa naturaleza espectral, tratar de definir la Creación, tratar de diseccionar su anatomía y desentrañar sus mecanismos, crear un mapa de sus procesos, parece una contradicción, una tarea virtualmente imposible y, no obstante, parte de la naturaleza humana nos aboca ineludiblemente a ello. Sus rutas, con sus puntos de partida y sus destinos, no pueden unificarse, pues los contextos de su despliegue, de su desarrollo, son múltiples y variados, cambiantes e impredecibles. Esa ductilidad de condiciones impide la formulación de estructuras rígidas o esquemas dogmáticos que le regulen; por el contrario, implican la versatilidad y adaptabilidad de sus recursos y decursos, de sus agentes, de sus procesos mismos. Es parte —hay que insistir en ello— de su misma naturaleza: la Creación no admite fronteras ni ámbitos que le sean ajenos, no acepta modelos que pretendan direccionar su ruta o su accionar, ni delimitar sus resultados. Sin embargo, en este documento trataremos de exponer algunos mecanismos que permiten establecer una suerte de trazabilidad en su desarrollo, particularmente en el

ámbito específico de las Artes plásticas y su enseñanza, quizás señalar sus huellas, describir algunas de sus rutas recurrentes, incluso, —con algo de fortuna—, seguir aquellos pasos para entender un poco mejor su naturaleza y, en última instancia, crear.

En un primer momento hablaremos del *taller*, entendido como modelo metodológico, para luego tratar de representar sus dinámicas gráficamente y, acto seguido, emprender la misma tarea con el *design thinking*, el *art thinking*, y la a/r/tografía, modelo Este último al cual acogemos como el más cercano a nuestros intereses, gracias a la forma en que plantea la interacción y confluencia de los procesos artísticos, investigativos y educativos. Posteriormente, con base en estos análisis y representaciones, se plantea una metáfora visual de la a/r/tografía más cercana al contexto cultural inmediato para, finalmente, ser ejemplificada a través de la obra de reconocidos creadores regionales. Esta serie de reflexiones busca exponer y ejemplificar las interpretaciones sobre la creación, que pueden realizarse sobre un fenómeno tan complejo y polisémico, articulando conceptos clave para ello como la experiencia, la Pedagogía, la investigación y la identidad, entre otros. Así, se pretende plantear un entendimiento más complejo de los procesos creativos, reconociendo en sus modelos y resultados, dimensiones distintas que comprometen los ámbitos de la Política, la Ética, la Estética, la Pedagogía y la Semiótica, reunidas en el Arte, pues: “las obras de arte se sirven de los signos sensoriales, de los tipos sensoriales, y gracias a esto son eficaces patéticamente, lo cual les otorga al mismo tiempo

posibilidades de influencia pedagógica, política” (Grassi, 2015, p. 44).

En resumen, estos ejercicios de carácter investigativo, que empezaron como búsquedas e intuiciones surgidas por la permanente práctica docente, han venido alimentando procesos escritos y artísticos, confluyentes por momentos con intereses personales de vieja data, mientras que en otros momentos han abierto el abanico de posibilidades expresivas, dialógicas y pedagógicas, a ámbitos imprevistos. Pensar y repensar una práctica cotidiana, dialogar y debatir al respecto, plasmar en palabras nuestras reflexiones, puede llevarnos por caminos sinuosos y destinos insospechados, incluso de regreso al punto inicial de la reflexión, pero aún entonces habremos cambiado, seremos distintos porque, como Ulises, lo que nos hace quienes somos no es Ítaca, sino el viaje y, como él, todos experimentamos nuestra propia odisea.

Algoritmos para la Creación

Si no puedo dibujarlo, es que no lo entiendo.

Albert Einstein

En 2014 fue estrenada en cines la comedia animada *The Lego Movie*², cuya trama se desarrolla en un universo sensible hecho con ladrillos de LEGO, donde todos sus

2 Dirigida y coescrita por Phil Lord y Christopher Miller, la cinta contó con la distribución de Warner Bros. Pictures, siendo merecedora de diversos premios internacionales, entre los que se destaca el BAFTA como mejor película animada de 2015.

habitantes siguen instrucciones para construir su entorno y vivir sus vidas. Sin ánimo de arruinar la película para quien no la haya visto, el momento crucial de la historia se da cuando, luego de múltiples aventuras, su protagonista, Emmet Brickowski, es capaz de hacer construcciones sin seguir las instrucciones de armado, es decir, es capaz de crear objetos, vehículos, y todo lo que su imaginación le permite sin seguir un plano o un esquema preestablecido, simplemente reorganizando los elementos disponibles de su entorno (los ladrillos) para crear nuevas cosas, nunca antes vistas, y salvar su mundo, convirtiéndose así en el “gran creador”, el ‘elegido’ anunciado por las profecías desde el comienzo de la cinta.

Más allá de los gustos o las apreciaciones personales que se puedan hacer sobre la película, su trama ejemplifica un aspecto clave de la acción creativa: no acata resignadamente reglas fijas. Seguir las instrucciones lleva a la reproducción de lo ya hecho, a la repetición, la reiteración, la interpretación y la copia, mientras que la innovación, la imaginación y la fantasía son factores esenciales tanto de la creación, como del creador mismo, difícilmente ponderables o caracterizables; sin embargo, lo que sí es posible hacer, es identificar algunos elementos recurrentes durante el proceso creativo que permiten plantear modelos para, consecuentemente, tratar de entender y, eventualmente, aplicar sus dinámicas. Un primer paso en esta dirección ha sido el establecimiento de los que hemos querido llamar ‘agentes y componentes de la creación’ (Sosa, P. & Arciniegas, W., 2021) que, como

se ha mencionado, despliegan dinámicas de interacción que se configuran de manera específica para cada ámbito de su desarrollo, es decir, operando conceptual y/o metodológicamente según sea el caso. Tratar de explicar con mayor claridad estas dinámicas es uno de los objetivos planteados en el presente proyecto editorial, y para ello se hace necesaria la construcción de esquemas gráficos variables y adaptables a las condiciones particulares de los procesos involucrados, estableciendo categorías jerarquizadas de elementos, acciones y posibles resultados. Estos esquemas, de variada apariencia, pueden articularse gracias a la teoría de grafos, entendida como sistemas de representación que permiten concretar visualmente distintos nodos (entes) y los enlaces (relaciones) que entre éstos pueden establecerse, creando estructuras de mayor o menor complejidad que representan redes cuyo estudio facilita la comprensión de fenómenos y procesos diversos —muchas veces apoyados en la estadística— con alcances que se extienden a ámbitos no matemáticos, como la Sociología o la Biología, donde las alteraciones sistémicas pueden darse constantemente (Galeano, J. & Pastor, J. 2019 pp.74-75).

En ese sentido, hemos de intentar recrear gráficamente aquellas estructuras de relaciones entre los *agentes* y *componentes* de la Creación plástica, con especial énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las mismas pues, en el fondo, es un problema pedagógico el que nos convoca; no de otra manera se explica que se busque un modelo para analizar o tratar de entender algo que surge

casi espontáneamente fuera de las aulas, sin necesidad de ser diseccionado y analizado en demasía. Abordaremos entonces de manera muy sucinta cuatro modelos metodológicos tendientes a la creación: el *taller*, el *design thinking*, el *art thinking*, y la *a/r/tografía*, para tratar de representarles gráficamente y con ello, tratar de alcanzar un mejor entendimiento de sus dinámicas.

El primero de estos modelos es quizás uno de los más empleados, el del *taller*. No hablaremos aquí del lugar denominado genéricamente como taller (básicamente un espacio arquitectónico dotado de una serie de características físicas específicas para el desarrollo de actividades concretas, gracias al uso de igualmente definidos instrumentos, herramientas y/o materiales), sino del modelo metodológico cuya estructura triádica depende de la cabeza y determinante por excelencia de los procesos, es decir, del maestro: aquel genio creador que domina técnica y conceptualmente todos los aspectos del proceso creativo y que transmite dichos saberes mediante el ejemplo y la instrucción. Si bien podrían entenderse los procesos creativos al interior del *taller* como colaborativos —en tanto implican la participación de más de un individuo para la consecución de un fin—, esta colaboración no deja de enmarcarse dentro de un modelo de subordinación, explicitado con mayor claridad a través del ejercicio educativo, esencialmente unidireccional, jerarquizado y propedéutico. Prueba de ello es que los integrantes del *taller* no necesariamente comparten objetivos o tareas, mucho menos responsabilidades y, sin

embargo, les une aquel espíritu creativo y el interés por expandir sus conocimientos en el área de su desempeño. A pesar de que el maestro se supone experto, su proceso no se halla terminado, porque justamente su maestría implica un compromiso permanente con el hacer y con la exploración, con la búsqueda continua de su propia expresión, con el perfeccionamiento técnico, expresivo, conceptual y/o comunicativo de su obra, con alcanzar nuevas cumbres en su baremo personal o profesional; en suma, un compromiso consigo mismo. En este sentido, el maestro es el agente cuya tarea se encuentra siempre inconclusa, es —por paradójico que pueda parecer—, un eterno aprendiz, dispuesto a mejorar cada día, no en la persecución de un paradigma utópico, externo e inalcanzable, sino en un ideal íntimo, propio, incluso secreto, pero esencial que le define.

En el otro extremo, en la base de nuestro esquema tripartito, se encuentra el aprendiz. Este agente se halla sujeto a las condiciones propias del modelo metodológico en el que se inscribe, con los alcances que aquellas le significan: de un lado se encuentra en una posición privilegiada pues, en principio, no cualquiera es aceptado como aprendiz en un *taller*. Se requiere cierto grado de conocimiento y destreza para poder integrarse adecuadamente a las actividades allí desarrolladas, así como para poder discernir y aprovechar la información que en ese escenario circula. Sin embargo, se ve sometido a las limitaciones del desconocimiento, de la subordinación connaturales a su noviciado. A pesar de

que sus aportes pueden ser significativos, el crédito por estos será casi siempre del maestro, pues se presupone que sólo bajo su tutela y orientación se desarrollan las tareas y se concretan dichos aportes. En ese sentido, el aprendiz ha de reconocer tales limitaciones como una condición a superar con paciencia y perseverancia; de lo contrario se verá frustrado permanentemente y terminará renunciando al mismísimo taller o —quizás peor— permaneciendo estancado indefinidamente en aquella posición hipotáctica. El propósito del aprendiz es primordialmente formativo, no creativo, pues reconoce su ignorancia o falta de experticia y busca superarla gracias al trabajo y acompañamiento que encuentra tanto en el maestro, como en el ejercicio permanente que exige el taller. Así, los procesos del aprendiz no son autónomos y, por ende, no son libres, es decir, no son verdaderamente creativos sino reactivos³. Se dan en la medida que son respuesta a las directrices del maestro, a sus elecciones y sus preferencias, incluso a sus caprichos. Tan sólo en el momento en que el aprendiz deja de serlo, es decir, cuando deviene maestro, logra cambiar cualitativamente su estado y es capaz de crear en autonomía y libertad. Ese tránsito no ha de ser fácil ni particularmente rápido, incluso puede tardar un tiempo incalculable más allá de

3 Esta dinámica implica una serie de riesgos de variada índole, como los de la reproducción de un saber dogmático, o la reiteración en modelos educativos castrantes, señalada por Rancière como una lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: "hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado —en un cuerpo o en un espíritu— y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe *aprender* es lo que el maestro le *enseña*" (Rancière, 2013, p. 20).

haber abandonado la tutela del maestro; sin embargo, es parte de su naturaleza, pues ontológicamente el aprendiz está destinado a dejar de serlo; en otras palabras, parte del aprendizaje dado en el *taller* pasa por alcanzar la independencia creativa. El aprendiz que no quiera dejar de ser aprendiz, no es un buen aprendiz.

La dinámica entre estos dos agentes se asemeja mucho a la dialéctica amo-esclavo, enlazados en un estado de codependencia permanente: guía y guiado, articulados en un esquema vertical de construcción del conocimiento, unidireccionalmente conducido, limitado por la imposición y distancia jerárquica de los respectivos roles adoptados por estos agentes, donde, si bien el maestro se ‘nutre’ creativamente de todo a su alrededor (incluso del trabajo e interacción con sus aprendices) en una actitud atenta y dispuesta como ‘aprendiz eterno’, no es esta una condición *sine qua non* para su configuración como maestro; prueba de ello son los múltiples ejemplos en los que el maestro desdeña a sus aprendices, por el mero hecho de serlo. Este tipo de relación es una expresión de dominación desprovista de sutilezas protocolares, que reviste toda una postura ideológica frente al ejercicio educativo, y que busca infructuosamente justificarse en los saberes acumulados por el maestro, en palabras de Rancière (2011):

Y quien dice enseñanza quiere decir evidentemente cierta posición de dominio, quien dice investigador quiere decir también de alguna manera cierta posición de conecedor, quien dice profesor-investigador quiere

decir la idea de profesor que adecúa una posición de dominio institucional a una posición de dominación arraigada en el saber (p. 175)

En medio de esta relación existe un tercer agente clave, uno que se desempeña en un estado intermedio, transitorio, cuya acción —a pesar de ser pasado muchas veces por alto— es fundamental para dinamizar los procesos del *taller*, particularmente los formativos: la figura del monitor. Esta suerte de intercesor y capataz, dos en uno, regula y atiende las labores desarrolladas en el taller acatando las directrices impartidas por el maestro y guiando a los aprendices en su desarrollo. Su función es vital para expandir el campo de acción del maestro, convirtiéndose así en una especie de avatar del mismo, repitiendo y enfatizando —de ser necesario— las instrucciones dadas por el primero. En ausencia del maestro, es el monitor quien asume la responsabilidad formativa del aprendiz y conserva el norte trazado por el maestro-capitán, pudiendo resolver las dificultades técnicas o conceptuales acaecidas durante el proceso creativo, sin exceder sus atribuciones como encargado apenas provisional del taller. Diplomática labor que le otorga una condición especial, pues en su doble función de maestro *ad hoc* y aprendiz experimentado, conoce como nadie los procesos y pormenores del taller. Es el monitor aquel agente ‘bisagra’ entre maestro y aprendiz que articula y ayuda a dinamizar los procesos y saberes allí reunidos; de hecho, no sólo funge como intercesor, sino que aporta directamente en los procesos dados entre

maestro y aprendiz. El monitor es, en muchos casos y de muchas formas, el estadio ulterior que alcanza el aprendiz aventajado como parte de su proceso formativo antes, por supuesto, de lograr su emancipación definitiva.

Así, las dinámicas operativas del *taller* involucran un mínimo de tres agentes fundamentales: maestro, aprendiz y monitor, cuya interacción se desarrolla gracias a una serie indefinida de componentes metodológicos compartidos entre los que podemos mencionar el quehacer, la práctica, la experiencia, y el taller mismo como espacio de encuentro y actividad dirigida con especificidad, mientras que conceptualmente operan — entre otros— bajo los componentes de la inquietud intelectual y expresiva, la imaginación, la duda, y la pugna por la identidad, esta última entendida como la tensión permanente y connatural a este tipo de modelos que operan desde la subordinación y la búsqueda de la emancipación por parte del subordinado. Para tratar de entender y explicar mejor estas dinámicas, proponemos la representación de las mismas dentro de las fórmulas a/r/tográficas bajo el modelo de los ‘algoritmos’, concepto apropiado de las matemáticas para referirnos a las distintas maneras en las que se realiza una operación, dando orden y sentido a su accionar, con miras no sólo a desarrollar tareas o actividades específicas, sino a encontrar o construir soluciones a problemas asociados a dichos procesos. En este caso, el algoritmo del *taller* involucra a los agentes y su relación jerárquica, así como la direccionalidad de dicha interacción.

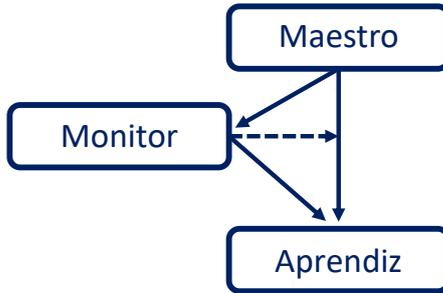


Figura 1. *Algoritmo de los agentes en el taller.*
Elaboración propia

Sin embargo, este algoritmo no permite expresar debidamente la dinámica que entre los agentes se da a partir de los componentes antes enunciados, y que les hacen operativos. Quizás aquí la descripción del modelo transmita la sensación de un autoritarismo casi dogmático, particularmente encarnado en la figura del maestro, reprochable a la luz de los nuevos modelos de enseñanza y teorías pedagógicas, y de hecho puede serlo; sin embargo, hemos de hacer claridad en que, a pesar de que muchos procesos formativos contemporáneos se asumen como *taller*, en realidad no lo son; responden a otros modelos metodológicos, pero se desarrollan en el espacio denominado ‘taller’ y quizás es esto lo que conduce a asumir que lo son.

Es posible que las dinámicas operativas del *taller* puedan expresarse de mejor manera a través de un modelo de matrices, en el cual una columna reúne a los *agentes* y otra los *componentes*, cuyas relaciones tejen una red de

relaciones un poco más compleja y, sin embargo, más fiel a lo que realmente sucede en la operatividad del *taller*. Este esquema pone de presente un factor transversal, eso que hace de la interacción creativa mucho más que una fría transmisión y recepción de información, pues son los componentes los que hacen de la Creación un intercambio de saberes, una experiencia colectiva trascendente, vital, superlativamente humana. Como seres sensibles, más allá de las jerarquías y convencionalismos organizativos, los diversos modelos de Creación (incluyendo obviamente el *taller*) implican una dimensión humana que permite empatizar y trabajar conjuntamente, en mayor o menor armonía y solidaridad, gracias a aquellos componentes como la imaginación o la experiencia, que nos hermanan creativamente.

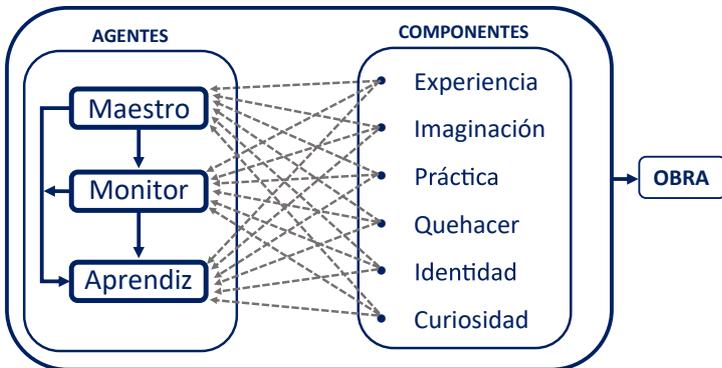


Figura 2. *Matriz de los agentes y componentes en el taller*
Elaboración propia.

Refirámonos ahora al segundo modelo planteado: si al pensar en *taller* como metodología para la Creación (plástica en nuestro interés), asumimos un modelo de interacción y colaboración paritario, dialógico, concertado y colectivo, bajo la guía de un maestro/profesor, quizás estamos pensando en realidad en el *design thinking* o en el *art thinking*. El primero surge como modelo para solucionar problemas complejos de diseño en el marco de procesos interdisciplinarios, a través del diálogo y la interacción participativa de los involucrados, dando un lugar protagónico al destinatario final (público/cliente) de las creaciones resultantes. Esta es quizás una de las características más relevantes que distinguen este modelo del *taller*; aquí el público/cliente se integra activamente al proceso creativo, como copartícipe del diálogo horizontal que se promueve entre los agentes ya establecidos: maestro/diseñador/profesor y el aprendiz/asistente/estudiante. Valga aclarar que, dado que este modelo surge del ámbito interdisciplinar, en muchos casos la figura del aprendiz/asistente/estudiante lo ocupa un profesional o experto en un área distinta a la del diseño o el Arte; sin embargo, para nuestro grafo de ejemplo, hemos querido limitarlo al ámbito de la Creación plástica —con especificidad en el diseño— y al de la educación.

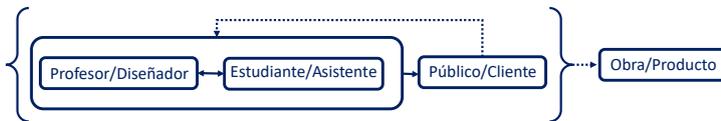


Figura 3. Diagrama operativo de los agentes siguiendo el modelo del *Design Thinking*. Elaboración propia.

Evidentemente la primera etapa de la interacción está dada entre aquellos diseñador/profesor y su asistente/estudiante, a través de una colaboración en doble vía que reconoce, valora y acepta los aportes de los dos agentes, en equidad, desde su dimensión individual, como reflejo de sus saberes y conocimientos, sin desconocer que el diseñador/profesor por su mismo trasfondo posiblemente posee una visión más amplia del problema, lo cual —también gracias a su experiencia— le permite orientar los procesos hacia un estadio posterior, en el cual se integra al diálogo el público/cliente quien, lejos de tener una actitud pasiva, aporta su visión a la consolidación de la propuesta para, finalmente, obtener una obra o producto fruto de este diálogo y contribuciones. La lógica de este proceso es cíclica y unidireccional, pues los esfuerzos de todos los agentes están encaminados a un mismo propósito, y su evaluación es permanente. Dicha evaluación ha de ser entendida como un proceso transversal al creativo, de constante revisión y confrontación dialógica entre las distintas etapas con sus objetivos particulares que, en suma, permiten alcanzar un objetivo trascendente, es decir, llevar el proceso a buen término.

El *design thinking* plantea una etapa inicial de aprestamiento y sensibilización que permite desarrollar una conexión y comprensión empática de las motivaciones y condiciones que dan origen a la necesidad expresiva o comunicativa que busca resolver el proceso. Dentro de esta primera etapa, la observación ha de ser —más que una actividad— una actitud permanente de atención y análisis, que permite la síntesis conceptual y formal expresada en la segunda etapa del proceso creativo, la ideación, a

través de acciones puntuales como la bocetación y el prototipado. Es durante esta segunda etapa que se vive el momento crítico de la creación, aquel donde la chispa de la imaginación y la fantasía han de iluminar el camino para que las ideas surjan y se materialicen.

Cada una de estas etapas admite (incluso requiere) volver sobre la anterior, en un ejercicio de revisión, prueba y error, que va depurando y consolidando la propuesta final, tanto formal como conceptualmente, lo cual, a la postre, le blindo y fortalece de cara a la producción o realización definitiva ya en la tercera y última fase: la de implementación. Adicionalmente, permite una amplia y suficiente exploración técnica y conceptual frente a las posibilidades creativas que ofrece la temática o interés creativo abordado y que, gracias al trabajo colaborativo, puede ampliarse o reducirse permanentemente en una dinámica de inspiración-ideación-implementación cíclica y altamente productiva. Así, la posibilidad de retomar o repetir etapas y procedimientos incrementa exponencialmente las opciones creativas, incluso dando soluciones a los ‘problemas’ encontrados durante el proceso creativo, avanzando con cada acierto y rectificando ante el fallo.

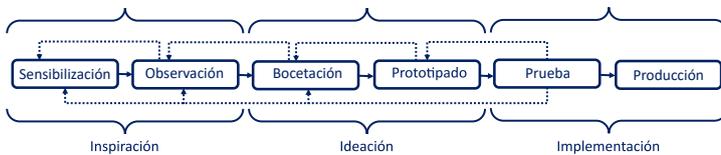


Figura 4. Diagrama de producción siguiendo el modelo del Design Thinking.
Elaboración propia

No es ésta necesariamente una ‘receta’ del éxito creativo o pedagógico; todo método está expuesto al fracaso, incluso con frecuencia, dado por los mismos mecanismos y factores que le pueden llevar al triunfo. Un excesivo revisionismo, la falta de decisión al momento de avanzar en las etapas procesuales, una mal enfocada sensibilización, o una inadecuada implementación son apenas algunas de las fórmulas del desastre.

Pero atención, si nos detenemos a pensar el propósito de este modelo metodológico es ante todo productivo, en otros términos: busca la rentabilidad, opera en una lógica empresarial, casi industrial, donde su objetivo principal es la producción de resultados concretos, respuestas a problemas de antemano definidos, y eficiencia en los procesos productivos, no la libertad creativa en sí misma. En otras palabras, el objetivo último del *design thinking* es la producción, signada por la rentabilidad y la eficiencia, y por ello no podemos confundir estos propósitos con los de la Creación. En el *design thinking* la claridad es una virtud inestimable, el tiempo es un factor invaluable, y la divagación es una pérdida de recursos imperdonable. La Creación opera en contravía de estos preceptos.

El ocio, la contemplación, la fantasía, la divagación son apenas unos de los componentes conceptuales y metodológicos esenciales de la Creación porque, como hemos mencionado en otros momentos, amplían el panorama del creador, redimensionan su comprensión del mundo y, consecuentemente, le permiten explorar con libertad, no sólo para encontrar respuestas a preguntas determinadas, sino a aquellas que no fueron planteadas

inicialmente, e incluso le permiten encontrar y formular nuevas y provocadoras preguntas que dan comienzo a nuevos ciclos creativos potencialmente infinitos. Desde el *design thinking* y sin un norte definido, es fácil perderse en la bruma de la exploración. Desde la Creación no existen nortes, y el extraviarse es en ocasiones la mejor ruta al descubrimiento. No son la certeza o el orden, sino la duda y el caos, los orígenes de la Creación.

Cartografías para la Creación

*No es oro todo lo que reluce,
Ni toda la gente errante anda perdida.*

J. Tolkien

(El señor de los anillos: la comunidad del anillo, 2002, p. 334)

A map of the world that does not include Utopia is not worth even glancing at, for it leaves out the one country at which Humanity is always landing. And when Humanity lands there, it looks out, and, seeing a better country, sets sail. Progress is the realization of Utopias.⁴

Oscar Wilde

(The Soul of Man Under Socialism, 1891, pp. 303-304)

Hasta aquí los modelos metodológicos abordados comparten su naturaleza teleológica, buscan dar soluciones creativas a problemas o necesidades más o

4 “Un mapa del mundo que no incluya Utopía no vale ni siquiera la pena mirarlo, porque deja fuera el único país en el que la Humanidad siempre está aterrizando. Y cuando la Humanidad desembarca allí, se asoma, y, viendo un país mejor, zarpa. El progreso es la realización de las utopías.” Oscar Wilde. Traducción libre.

menos identificables y definidas. En este sentido, los agentes y componentes operativos de la Creación se articulan, como hemos visto, bajo principios rectores que permiten desembocar la acción creativa en obras/productos/creaciones relativamente previsibles a partir de sus contextos específicos; sin embargo, la Creación abarca escenarios y lógicas mucho más vastas y diversas.

Un ejemplo de ello está dado en el tercer modelo de nuestro análisis: el *Art Thinking*. Este modelo ofrece una aplicabilidad mucho más amplia de dichos principios, extendiéndose al ámbito educativo en general. Su propuesta plantea la posibilidad de integrar las Artes en todas las demás áreas del conocimiento como un camino de aproximación alternativo a tales conocimientos, desde una perspectiva distinta, poniendo de manifiesto el sentido holístico del conocimiento humano y sus procesos creativos, integrando además los permanentes avances tecnológicos surgidos (y particularmente dados gracias a la revolución digital) en ámbitos como las telecomunicaciones y la informática. Aquí el Arte es el concepto transversal, aglutinador de saberes y conocimientos que, simultáneamente, expande sus límites. En otras palabras: “El *Art Thinking* es una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales.” (Acaso, 2017, p. 6). Esto implica una dimensión social de la práctica artística, así como de la educativa; implica entender el papel político del artista y del educador (del artista/educador)⁵, que encuentra

5 Este punto es expuesto en otros términos por la teoría del *art thinking*, frente a los cuales se plantean algunas objeciones, abordadas más adelante.

en su realidad social la fuente, inspiración y razón de ser de su actividad, es decir, entiende que el fin de su hacer no es la producción de obras de arte o la transmisión de conocimientos, sino la transformación social.

Esta transformación pasa por un ejercicio de ‘reconciliación’ entre las prácticas artísticas y las educativas que, históricamente, se han guardado cierto recelo, actitud verificable en la posición periférica que suelen ocupar la formación estética y sensible en el currículo tradicional. Un primer paso que da este modelo para revertir tal situación es reconocer aquellas distancias entre la Educación y el Arte, entre educadores y artistas, que por momentos se niegan y se critican, pero que desde Comenio gravitan inevitablemente una junto a la otra. Bajo el modelo del *Art Thinking* la meta de la enseñanza es el aprendizaje en sí mismo, la configuración de seres integrales, capaces de llevar la ética y la estética a sus prácticas cotidianas, pudiendo éstas reflejarse en el cuerpo social, desde una conciencia de la dimensión política que esto acarrea y, en ese sentido, la Creación —gracias en gran medida al concurso de sus agentes y a sus componentes— se articula como operador complejo (metodológico y conceptual) de aquel cambio que aún permanece en ciernes. Es, en efecto, un proceso en construcción, lleno de posibilidades y riesgos, de conceptos aún por perfilar, de rutas inacabadas, de caminos sinuosos y otros más por construir pero que, en los marcos de la libertad y la utopía, se hacen día a día posibles. La metáfora del mapa es clara, y sus convenciones clarificadoras: el modelo metodológico ha de fungir como un faro que guíe el accionar en esta

travesía, y las conexiones entre los distintos componentes han de ser los caminos y puentes que se tienden para vincular y alcanzar nuestros objetivos. No existe aquí una meta definida, un destino al cual llegar, este es un trazado que se construye de manera autónoma en su mismo recorrido, en su paso a paso, como lo cantara Serrat complementando a Machado (2012): “golpe a golpe, verso a verso”. Este mapa, del cual cada quien es artífice, cartógrafo y explorador, es además la ruta para encontrar un tesoro oculto a plena luz: el conocimiento.

Evidentemente esta propuesta supone riesgos, por ejemplo el de extraviarse indefinidamente en ‘el bosque’ de la fantasía, perdiendo conexión con otros parajes y posibilidades. Tristemente, este destino se hace realidad cuando en algunos escenarios contemporáneos toma fuerza una tendencia al relativismo paralizante, a la validación del absurdo que —por ese camino fácil— da cabida al falso saber, la mediocridad y la ignorancia. Si bien consideramos positivo, incluso necesario de cuando en cuando, dejarse llevar por aquel ‘estado de flujo’ estudiado por Csikszentmihalyi (1997), no podemos considerar beneficioso perder del todo una guía, un punto de referencia desde el cual podamos emprender nuevas aventuras del conocimiento, máxime si nos aproximamos a las ‘costas’ de la educación. Explorar las rutas de la Creación, del Arte y del conocimiento es siempre una aventura que implica riesgos; igual que el personaje homérico, ‘cantos de sirena’ pueden llevarnos a la catástrofe, frente a los cuales debemos permanecer atentos. La divagación no puede conducirnos a circuitos

Asumir las consecuencias de estas responsabilidades no es tarea sencilla, así como tampoco el divagar es siempre edificante —por lo menos no en el largo plazo—, lo cual no significa que no defendamos la contemplación como una verdadera revolución, un cambio comportamental y espiritual en el marco de la cultura narcisista de las redes sociales, del “*like*”, de la conexión digital, de la inmediatez y el insaciable consumo que hace de los transeúntes un rebaño semiconsciente de sujetos con una cámara en la mano y muecas en el rostro, quienes foto tras foto, reacción tras reacción, avanzan registrando el mundo mientras el mismo mundo pasa a su lado sin ser visto. Detenerse, respirar, levantar la mirada y otear el horizonte, rastrear un aroma, percibir la brisa en el rostro o simplemente permanecer en silencio, se han vuelto acciones contraculturales.

El cuestionamiento que planteamos se da en relación con el acto creativo, en cómo dar ese cambio sustancial y transformador de la contemplación a la Creación y a la adquisición de conocimientos, presupuesto de forma puntual en el ámbito de la educación. Valga en este punto enfatizar que se trata de una presunción, no de un hecho cierto: todos sabemos que hacer parte de la academia no es *per se* garantía de aprendizaje, menos aún de aquel que promueva el pensamiento crítico. Esta disonancia, esta falencia sustancial es la que nos lleva a insistir, una vez más, en la importancia de la relación simbiótica Arte-Educación y en la necesidad de realizar una tarea permanente de evaluación a dicha ecuación. Si bien es en

este contexto que el *Art Thinking* se presenta como una propuesta atractiva para zanjar las brechas existentes entre estos factores, sus mismos principios le llevan a proponer acciones ‘controversiales’, como fusionar los papeles de sus agentes para postular un híbrido platónico, una suerte de ‘arteducador’, que finalmente no es ni lo uno, ni lo otro.

El docente no es, no puede ser, no tiene un porqué ser, una clase de genio que resuelve las paradojas y contradicciones surgidas de la superposición entre Arte y Educación, desconociendo así sus distintas ontologías. Achacarle esta responsabilidad es violentar los límites de su formación y de su vocación. Es inscribirle en una corriente posmoderna de relativización globalizante que fomenta la posverdad, que promueve la validación del absurdo y lleva a una subjetivación idiotizante: “la objetividad no existe ni en la ciencia, ni en el arte, ni en la política, ni, por supuesto en la pedagogía” (Acaso, 2013, p. 52). Este tipo de afirmaciones —y más que afirmaciones, preceptos— que buscan orientar el ejercicio educativo dentro del modelo *Art Thinking*, desdibujan los propósitos trazados por la visión política y transformadora de la realidad social que en otros momentos defiende como fundamento del docente y del artista. Desafortunadamente para este modelo: “El arteducador posmoderno se opone al pensamiento lógico y racional y a la metodología como forma de pensamiento riguroso porque concibe esos rasgos como muestras del dogmatismo científico que ya no son operativos en su

concepción posmoderna” (Muñoz, 2020, p. 33). Con lo cual nos acercamos a un muy peligroso subjetivismo que relativiza y deslegitima el mundo hasta la inoperancia, como nos advertía Sokal (1996):

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.⁶

Y no es que la idea de cuestionar y relativizar el mundo heredado nos sea opuesta; en eso coincidimos con Castoriadis —particularmente en la posibilidad de “auto-alteración” desde una comprensión histórico-social de la humanidad (Ponce, 2016)— pero como anotara Lichtenberg (2008): “Hay una gran diferencia entre creer todavía y creer de nuevo. Creer todavía que la luna ejerce influencia sobre las plantas revela tontería y superstición. Pero creerlo de nuevo es una prueba de sabiduría y reflexión” (p. 47). Es decir, asumir un

6 mi preocupación por la difusión del pensamiento subjetivista es tanto intelectual como política. Intelectualmente, 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 (Sokal, 1996) Traducción libre.

relativismo dogmático como solución apriorística ante las complejidades curriculares y pedagógicas, no es más que un escape facilista y una licencia deshonesta –intelectualmente hablando– para los devaneos y ocurrencias de algunos artistas que se involucran en la actividad docente sin el debido rigor o formación, así como de algunos educadores que distan mucho de serlo en realidad. Nótese que no buscamos generalizar, pero sí señalar fenómenos tristemente recurrentes en estos contextos.

Mecanismos para la Creación

*Reading maketh a full man; conference
a ready man; and writing an exact man⁷*

Francis Bacon

(The essays of Francis Bacon, 1908, p. 234)

Hemos planteado hasta aquí varios dilemas que rayan en el plano ontológico: ¿Ser arteducador? ¿Ser educador o ser artista? ¿Ser creador? Ser todos y ninguno. ¿Educar o crear? ¿Cómo orientar estos procesos? ¿Cómo coordinar tan complejos y diversos intereses? ¿Cómo o dónde encontrar un puente lo suficientemente robusto para soportar dichas cargas? Hay que construirlo.

Nuestra apuesta consiste en dar valor independiente a cada una de estas tareas, a cada una de estas metas, para

7 “La lectura hace al hombre completo; la conversación, ágil; el escribir, preciso” Francis Bacon. *The essays of Francis Bacon*, 1908, p. 234. Traducción libre.

ser lo que se decida —o ser ninguna— con conciencia y honestidad hacia sí mismo. En este sentido, es la investigación aquel engranaje clave, articulador de los dos elementos base de nuestra reflexión (Arte y Educación). La investigación permite la dinamización de sus agentes ya que, gracias a la fuerza motora de la Creación, permite igualmente acoger sus componentes para una operación efectiva. En respuesta a estas necesidades conceptuales surge la a/r/tografía, (cuarto y último de los modelos aquí abordados) pues permite el desarrollo de cada ámbito de manera independiente, pero simultáneamente articuladas para orientar sus esfuerzos y búsquedas propias.

Recordemos que la a/r/tografía es un modelo metodológico que reúne el arte, la investigación y la enseñanza (*art, research, teaching*, de allí su acrónimo) como tres elementos fundamentales que en su interacción posibilitan de forma coherente, armónica y dinámica el desarrollo de cada una de ellas, entendidas como las tres columnas que sostienen la actividad educativa e investigativa, en general, y la creativa (expresada comúnmente a través del Arte, pero que compromete muchos otros escenarios) en específico. En lugar de buscar fusionar estos ámbitos, la a/r/tografía plantea que son los espacios entre ellos los que posibilitan el accionar de cada uno, es decir, la dinámica surgida entre estos factores, gracias a sus diferencias y coincidencias, es la que permite la construcción metodológica de un

modelo investigativo que potencia los procesos creativos y la reflexión pedagógica. En palabras de su creadora: *A/r/tography is a research methodology, a creative practice, and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the liminal in-between*⁸ (Irwin, 2013, p. 199).

El a/r/tógrafo es entonces una persona capaz de asumir distintas funciones de acuerdo a las necesidades de su contexto y a las etapas procesuales de su proyecto, lo cual le permite desempeñar los roles de artista/investigador/docente —con sus correspondientes y distinguibles actividades, siguiendo lógicas distintas y en tiempos distintos—, de manera articulada, mas no simultánea, como sí lo plantea el modelo de la investigación-creación que, en su momento, hemos cuestionado (Albarracín, L., Arciniegas, W. & Sosa, P. (2020), y que —en ese sentido—, coincide con la figura del arteducador, propuesto desde el *Art Thinking*. Es importante aclarar en este punto que la distinción entre aquellos tres escenarios y acciones (crear/investigar/enseñar), es complementaria, dialógica, y que en su articulación se dinamizan mutuamente. Esta triple actividad, permite una triple perspectiva y fomenta una triple manera de pensar que, en principio, abre las puertas a una mixtura sinfín de posibilidades creativas, investigativas y pedagógicas; un mestizaje que configura

8 “La a/r/tografía es una metodología de investigación, una práctica creativa y una pedagogía performativa que vive en las prácticas rizomáticas del intermedio liminal.” (Irwin, 2013, p. 199). Traducción libre.

los rasgos identitarios de quien se compromete profunda y vivencialmente con su *ser* y su *hacer*.

Métissage is a metaphor for artist-researcher-teachers who integrate these roles in their personal and professional lives. It is also a metaphor for the very processes and products that are created and used within this activity. That is why the acronym a/r/t is so appropriate. A/r/t not only recognizes the roles individuals must play, it also affords all of us an imaginative turn as we come to understand and appreciate that the processes and products involved in creating works of art, whether they are objects or professional performances, are the most exemplary forms of integrating knowing, doing, and making. The processes and products are aesthetic experiences unto themselves because they integrate three (or possible more) forms of thought. It is in this integration that convergence and divergence must work together to resolve contradictory, yet teachable, moments⁹ (Irwin, 2004, p. 30).

9 El mestizaje es una metáfora del artista-investigador-maestro que integra estos roles en su vida personal y profesional. También es una metáfora de los mismos procesos y productos que se crean y utilizan dentro de esta actividad. Por eso es tan apropiado el acrónimo a/r/t. A/r/t no solo reconoce los roles que deben desempeñar los individuos, sino que también nos brinda a todos un giro imaginativo a medida que llegamos a comprender y apreciar que los procesos y productos involucrados en la creación de obras de arte, ya sean objetos o performances profesionales, son las formas más ejemplares de integrar el saber, el hacer y el crear. Los procesos y productos son experiencias estéticas en sí mismos porque integran tres (o posiblemente más) formas de pensamiento. Es en esta integración que la convergencia y la divergencia deben trabajar juntas para resolver momentos contradictorios, pero enseñables (Irwin, 2004, p. 30). Traducción libre.

Esta postura requiere atravesar un punto de inflexión existencial liberador que pasa por la toma de conciencia política de las repercusiones que tiene una práctica dogmática o una anárquica. En este sentido, el docente que confronta su escenario educativo desde una perspectiva comprometida con su oficio, no puede permanecer indiferente ante las dificultades o limitaciones de su contexto —internas o externas—, de las que pueden hacer parte inclusive la pasividad o el desinterés de sus estudiantes, así como la de los integrantes de su propio gremio; el a/r/tógrafo es aquel individuo que atiende un llamado vital que lo impulsa a la acción, pero siempre encaminada, guiada por principios metodológicos que integran conceptual y metodológicamente su pensamiento y su hacer, su práctica (artística/investigativa/educativa) hacia una postura vivencial del conocimiento; de esta manera, su entusiasmo no tendría por qué verse ‘diluido’ en un activismo intrascendente —que a la postre conduce a la frustración—, sino que puede redimensionarle como constructor, desde sus dichos y sus hechos, de la verdadera transformación social.

Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor (Freire, 1999, p. 107).

No basta, debemos insistir, en el deseo fervoroso de transformar el mundo; se requiere el concurso conjunto

de la sensibilidad y la razón para encauzar los esfuerzos, individuales y colectivos, hacia propósitos comunes. La identificación de los factores necesarios y suficientes para dicho cambio ha de ser el primer paso hacia su empleo, que ha de responder igualmente a una lógica rectora, una ruta pertinente, incluyente y facilitadora de los procesos y emprendimientos que sinérgicamente confluyan. En el ámbito educativo es la investigación el principio articulador de su dinámica, y la Creación el operador que les moviliza. La investigación es descubrimiento, pero también creación, de conocimiento, de saber, de experiencia. Una educación sin investigación es un cementerio de datos, un desfile de nombres y fechas grabadas en piedra que raramente cobran sentido en el relato de nuestras vidas; para que la educación sea significativa, para que realmente ayude a la construcción de sentido, debe ser apropiada por todos y cada uno de sus agentes, como una experiencia vital, liberadora y transformadora; por ello, el a/r/tógrafo es aquel agente que más allá de sus deberes contractuales o laborales, asume la Creación como una práctica cotidiana, parte de su naturaleza e identidad, alguien que encarna — a pesar de las contradicciones, paradojas, encuentros y desencuentros— la triple tarea del creador que investiga y enseña, desde su práctica cotidiana.

researching is a living inquiry of what it means to know and to search as artists, as researchers, and as teachers. Our understanding of the term artist is embodied, holistic, and broadly defined. However, it is imbued with the understanding that to live the life of an artist who is also a researcher and teacher is to live a

contiguous life, a life that dialectically moves between connecting and not connecting the three roles. The dialectical in/between spaces amid these roles are dynamic living spaces of inquiry: Spaces touching at the edges, then shifting to be close, adjacent, but not touching—only to touch again¹⁰ (Springgay, *et al.*, 2005, pp. 900-901).

¿Qué es un estudiante que no estudia? y por analogía: ¿Qué es un docente que no investiga? ¿Qué es un artista que no crea? La investigación es connatural a la educación, así como la Creación lo es para el Arte. En este sentido, a pesar de que la a/r/tografía reconoce la diversidad expresiva, hace énfasis en la escritura como medio propicio —por no decir ideal— no sólo para la difusión de sus ideas, sino para el diálogo, la creación y la adquisición de conocimiento. Esta práctica no implica necesariamente ceñirse a los formatos convencionales de escritura académica (artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, etc.), en muchas oportunidades impuestos institucionalmente, sino que admite otras, quizás poco ortodoxas, pero absolutamente válidas en tanto en cuanto reflejan el sentir y pensar de la experiencia allí

10 Investigar es una indagación viva de lo que significa saber y buscar como artistas, como investigadores y como docentes. Nuestra comprensión del término artista es corporeizada, holística y ampliamente definida. Sin embargo, está imbuida de la comprensión de que vivir la vida de un artista que también es investigador y docente es vivir una vida contigua, una vida que se mueve dialécticamente entre conectar y no conectar los tres roles. Los espacios dialécticos en/entre en medio de estos roles son espacios dinámicos vivientes de investigación: espacios que se tocan en los bordes, luego cambian para estar cerca, adyacentes, pero sin tocarse —solo para tocarse nuevamente (Springgay, 2005, pp. 900-901). Traducción libre.

expuesta, una experiencia vital, no teórica, pues como hemos venido apuntando, el ejercicio a/r/tográfico es esencialmente vivencial y propende por la configuración de la experiencia. En este sentido:

A/r/tography is a living practice; a life writing, life creating experience into the personal, political, and professional aspects of one's life. Through attention to memory, identity, autobiography, reflection, meditation, story telling, interpretation, and/or representation, artists/researchers/teachers expose their living practices in evocative ways. A/r/tographers represent their questions, practices, emergent understandings, and creative analytic texts as they integrate knowing, doing, and making through aesthetic experiences that convey meaning rather than facts¹¹ (Springgay, *et al.*, 2005, p. 903).

Así, la escritura permite traducir y ejemplificar — particularmente a través de la metáfora y la metonimia— las lecturas creativas/investigativas/educativas que redimensionan la experiencia de mundo, no solamente referidas a la vida particular del a/r/tógrafo, sino de

11 La a/r/tografía es una práctica viva; una escritura de vida, una experiencia de creación de vida en los aspectos personales, políticos y profesionales de la vida de uno. A través de la atención a la memoria, la identidad, la autobiografía, la reflexión, la meditación, la narración, la interpretación y/o la representación, los artistas/investigadores/profesores exponen sus prácticas de vida de manera evocadora. Los a/r/tógrafos representan sus preguntas, prácticas, comprensiones emergentes y textos analíticos creativos a medida que integran el saber, el hacer y el hacer a través de experiencias estéticas que transmiten significado en lugar de hechos (Springgay, *et al.*, 2005, p. 903). Traducción libre.

sus lectores, quienes encuentran allí la materialización de aquellas ideas, sensaciones e intuiciones compartidas del mundo sensible, que alimentan sus propios espíritus creativos. Esta es una condición *sine qua non* para la consolidación de la propuesta a/r/tográfica, pues de nada sirve escribir sólo para sí mismo; el diálogo es fundamental, y para que éste exista han de promoverse y utilizarse los diversos medios y lenguajes disponibles en cada contexto, opciones alternativas de comunicación, canales de difusión, promoción, diálogo, encuentro de saberes y experiencias de todo orden que, es innegable, contemporáneamente suelen privilegiar de manera denodada la imagen por su velocidad, recursividad y universalidad.

En este sentido, podemos tratar de representar la lógica a/r/tográfica con diversos mecanismos, incluyendo metáforas visuales como, por ejemplo, la de una maquinaria que, en cada uno de sus engranajes representa los agentes y componentes intervinientes y necesarios para su operación. Como en los grafos anteriores, éste admite muchas otras piezas, conexiones, piñones, poleas y engranajes, planos y convenciones variables y personalizadas que permiten entender, con mayor o menor fortuna, los procesos y fenómenos de nuestro interés. Sin ser un reloj de precisión, su tiempo es el ahora y su motor: la Creación.



Figura 6. *Mecanismo siguiendo el modelo a/r/tográfico.*
Elaboración propia.

Tejiendo una nueva metáfora

Quien escribe, teje. Texto viene del latín «textum», que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan.

Eduardo Galeano

Una de las tantas posibilidades que brinda el modelo a/r/tográfico es la de recrear (representar) sus procesos, propuestas y resultados sirviéndose de múltiples medios y lenguajes, entre los que destacan —como apuntábamos— el escrito y el visual, cada uno potenciado gracias a la variedad de recursos artísticos, técnicos y expresivos de

los que dispone cada creador pero, sobre todo, gracias a la inmensa fuente de posibilidades narrativas que constituye la individualidad vivencial del *ser* que busca ser artista/investigador/docente desde su propia orilla, reconociendo que habita en el borde de un mar común, en el extremo irresuelto e irresoluble de sus múltiples naturalezas, en el quiebre de la ola, en la espuma, en ese avanzar y retroceder donde no se sabe si el que cede es el mar o la arena. Ejemplos como los de LeBlanc, N., Davidson, S., Ryu, J. & Irwin, R. (2015), son muestra de aquella múltiple expresión de su vivencia, hecha experiencia sensible, investigativa y pedagógica.

Renderings offer possibilities of engagement. To render, to give, to present, to perform, to become— offers for action, the opportunity for living inquiry. Research that breathes. Research that listens. Renderings are not methods. They are not lists of verbs initiated to create an arts-based or a/r/ tographical study. Renderings are theoretical spaces through which to explore artistic ways of knowing and being research. They may inform the doing of research, the final representation, and/or the ways in which viewers/readers understand and access an a/r/tographical text¹² (Springgay, S., Irwin, R., & Kind, S., 2005, p. 899).

12 Las representaciones ofrecen posibilidades de compromiso. Representar, dar, presentar, realizar, llegar a ser —ofertas para la acción, la oportunidad para la indagación viva. Investigación que respira. Investigación que escucha. Las representaciones no son métodos. No son listas de verbos iniciados para crear un estudio basado en las artes o a/r/tográfico. Las representaciones son espacios teóricos a través de los cuales explorar formas artísticas de saber y ser investigación. Pueden informar la realización de la investigación, la representación final y/o las formas en que los espectadores/lectores entienden y acceden a un texto a/r/tográfico. Traducción libre.

En este sentido, la experiencia que se plantea desde el modelo a/r/tográfico responde a una concepción acorde con los postulados del materialismo dialéctico, es decir, entiende la experiencia como la acción efectiva sobre la realidad material, objetiva y separada de la conciencia (subjetiva) humana, para su transformación mediante los medios y recursos a su disposición. Esto comprende la transformación social, empezando por el mismo artista/investigador/docente que encuentra en su hacer, en su *continuum* creativo, su esencia vital. Debemos aquí hacer un paréntesis para plantear algunas salvedades pues, como decía Lenin refiriéndose a las posturas de algunos filósofos empiriocriticistas, han existido y existirán quienes insistan en “crear sistemitas idealistas con la palabreja ‘experiencia’.” (Lenin, 1976, p. 140).

En primer lugar, hablar de experiencia puede llegar a ser algo ambiguo cuando se piensa desde la subjetividad interpretativa de un fenómeno; en ese sentido, solemos desprevenidamente hablar desde el plural “experiencias” que, como tal, son únicas e irrepetibles, es decir, estaríamos entendiendo la ‘experiencia’ como un objeto de estudio, algo esencialmente imposible. En segundo lugar —y aunque para algunos pueda parecer una obviedad—, vale la pena anotar que aquí el concepto “experiencia” no refiere a la repetición de actividades a lo largo del tiempo. Ni siquiera a la acumulación de ‘experiencias’, pues como acabamos de anotar, cada una de ellas es irrepetible.

Así pues, la experiencia a/r/tográfica es la acción creativa en su máxima expresión: está dada en el ejercicio artístico/investigativo/educativo surgido de la toma de conciencia de sus agentes (a/r/tógrafos) que se relacionan con su contexto para transformarse a sí mismos y a su entorno, pudiendo con ello transformar la realidad material —léase social—, de manera efectiva a través de la Creación. La experiencia es transformadora, implica un cambio, un análisis, una reflexión dada por la toma de conciencia liberadora sobre lo que se está ‘experienciando’ y esto la distingue de la ‘vivencia’ cotidiana, sobre la cual generalmente no reparamos. La experiencia es una acción política de reconocimiento y autorreconocimiento, personal y cultural, una acción de evaluación de las condiciones de posibilidad de *ser* en el mundo, a través de las prácticas cotidianas del crear/investigar/educar, algo que muchos a/r/tógrafos, como Jill Smith (2009), recoge en sus reflexiones frente al ejercicio educativo en su contexto geográfico y cultural en Nueva Zelanda.

Exploring relationships between the politics of culture, education and curriculum and the educational needs of students from diverse cultural backgrounds was an important focus of the data collection and analysis. Analysis of the fieldwork data was informed by the ideas of cultural theorists like Freire (1985) and Giroux (1992) who think that schools have a responsibility to educate for an equitable democratic

society, and teachers should critically examine them as political and cultural sites¹³ (p. 266).

Siguiendo estas premisas, ofrecemos otra metáfora visual, otro grafo, un esquema que permite ejemplificar los componentes anteriormente representados en los grafos aquí reunidos, pero que de manera particular da a la experiencia un papel protagónico para el desarrollo de la actividad artística/investigativa/docente. Se trata de una imagen profundamente arraigada en el territorio americano, y particularmente en los pueblos andinos, como los que ancestralmente habitaron el actual territorio del departamento de Boyacá (desde donde surgen estas palabras); se trata del tejido¹⁴.

Las implicaciones comunicativas, ideológicas, simbólicas, históricas y culturales, del tejido andino han sido —y siguen siendo— motivo de múltiples estudios y reflexiones sobre los procesos sincréticos derivados del choque cultural que supuso la invasión al territorio americano, así como de los violentos capítulos del dominio colonial que llevaron al avasallamiento y destrucción de los saberes

13 Explorar las relaciones entre las políticas de la cultura, la educación y el currículo y las necesidades educativas de los estudiantes de diversos orígenes culturales fue un enfoque importante de la recopilación y el análisis de datos. El análisis de los datos del trabajo de campo se basó en las ideas de teóricos culturales como Freire (1985) y Giroux (1992) quienes piensan que las escuelas tienen la responsabilidad de educar para una sociedad democrática equitativa, y los maestros deben examinarlas críticamente como lugares políticos y culturales (Smith, 2009, p. 266). Traducción libre.

14 De hecho, la palabra “Boyacá” se deriva de los vocablos chibcha *Boy* que significa “manta”, y *Cá*, “lugar, cercado, región o vallado”, por lo que el nombre del departamento podría entenderse como “tierra de mantas” (Ocampo, 1997, p. 17).

precolombinos —todo por cuenta del impulso imperial europeo—, cuyas repercusiones siguen siendo palpables hoy día; tal es el caso de la desaparición del lenguaje ancestral de los *quipus*: sistema de cordeles, hilos torcidos y nudos, expresión de una compleja combinación de lenguaje matemático e histórico-narrativo, desaparecido tras la conquista. (Tun & Díaz, 2015). En América, el lenguaje escrito impuesto por los invasores suplantó —cuando no simplemente arrasó— no sólo los lenguajes ancestrales relacionados con el textil, sino muchas de sus lógicas y estructuras cosmológicas y estéticas (Urton, 2022). Tan solo algunas de aquellas estructuras han sobrevivido por ejemplo en la distribución y jerarquización espacial del territorio, reflejo de aquel mundo conceptual, mágico-religioso de los pueblos originarios (Zuidema, 1976). Estos estudios y ejemplos, hacen enormemente tentadora la idea de descifrar en las técnicas de los tejidos andinos una lógica discursiva que permitiera, a postmodernos ‘Champolliones’, traducir y desentrañar los misterios que las antiguas civilizaciones dejaron cifrados en sus ropajes y demás vestigios textiles, tarea todavía pendiente de historiadores y antropólogos quienes, por qué no, quizás apoyados en medios a/r/tográficos, nos permitan conocer sus hipótesis y hallazgos en un futuro, ojalá no muy lejano.

Mientras esto sucede, podemos aventurarnos a afirmar que las estructuras lineales del tejido, y en concreto algunas de las estructuras sencillas, es decir aquellas que “proceden del entrecruzamiento de dos juegos de hilos -una trama y una urdimbre-” (Desrosiers, 1997, 0p. 337) en los tejidos andinos, son un punto de partida fértil para

la especulación y la proyección de hipótesis artísticas/ investigativas/educativas, como la presente: si asociamos metafóricamente la trama a la serie de componentes de la creación, factores y ámbitos de su operación, tendremos ante nosotros una estructura más que propicia de posibilidades de exploración que involucre dichos elementos, a través de los cuales la experiencia va desarrollándose como la urdimbre que les atraviesa y les integra; en otras palabras: ya que la experiencia no está dada, ésta se desarrolla y fortalece en la medida en que integra los elementos teóricos y conceptuales a su paso, en la medida en que se construye, y en ese decurso ‘teje’ una ‘red’ de relaciones complejas que en su conjunto crean.

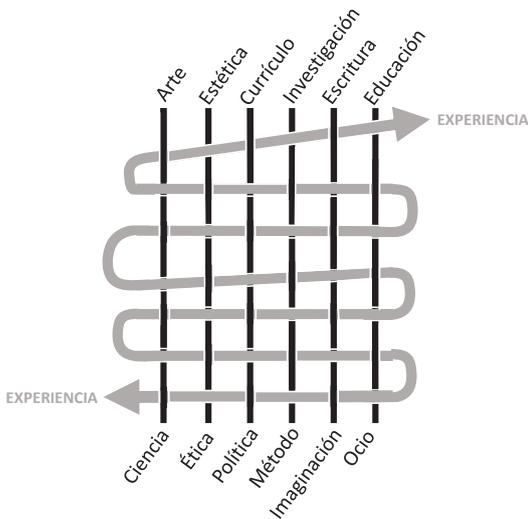


Figura 7. *Tejido siguiendo el modelo a/r/tográfico.*
Elaboración propia

Como podría adivinarse, esta es una metáfora que ha sido empleada para explicar muchos otros procesos, tómesese como muestra el trabajo de Eréndira Álvarez (2015) recogido en su propuesta didáctica para la enseñanza de los fundamentos de la Biología evolutiva; este y otros casos, nos ratifican el enorme potencial semiótico y comunicativo de esta estructura, que facilita la representación de proyectos y procesos de variada índole, pudiendo generar patrones, motivos, ritmos y secuencias de entrecruzamiento de los elementos puestos en juego en cada caso, un ejercicio metafórico, una lúdica de la Creación.

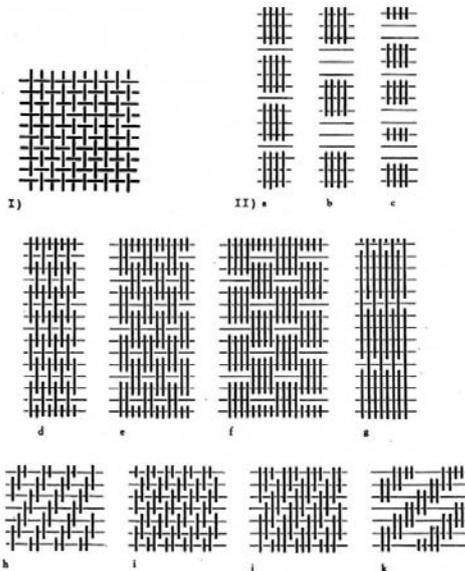


Figura 8. Ritmos de entrecruzamientos regulares de hilos de urdimbre y trama para las estructuras cara urdimbre: I) tela, 11 estructuras con hilos flotantes. a, b, c: hilos flotantes ortogonales simultáneos 3/3, 3/1 y 2/2/1; d, e, f, g: hilos flotantes ortogonales alternos 3/1, 3/1 doble, 3/1 cuádruple, 9/1; h, i, j, k: hilos flotantes en diagonal o en sarga 2/2, 2/2 dobles, 2/1 y 3/1. Fuente: Desrosiers, 1997, p. 342

¿Cuál ha de ser la forma de nuestro tapiz? ¿Qué motivos aparecerán dibujados en nuestro esquema? ¿Hasta qué punto podremos unirlos a otros, formando una enorme colcha de retazos? ¿No es acaso esa una apropiada metáfora de lo que somos como sociedad? Las respuestas están aún sin formular, pero quizás las podemos intuir en los procesos y obras desarrolladas por creadores/investigadores/docentes que, sin necesariamente asumirse como a/r/tógrafos, llevan a cabo ejercicios creativos, investigativos y educativos de gran impacto en sus respectivas comunidades; a manera de ejemplo, trataremos de reseñar a continuación, muy brevemente, los trabajos de tan solo dos de los muchos talentosos y comprometidos creadores/investigadores/docentes de Boyacá; apenas unos pocos hilos de palabras que resultan siempre insuficientes para acercarse y apreciar en su justa dimensión los procesos de quienes con su obra tejen una ‘tierra de mantas’ y libertad.

Neil Avella. Creación vital

A continuación entraron en pláticas acerca de la creación y la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados.

Anónimo (1960, p. 104)

El departamento de Boyacá cuenta con diversas instituciones, públicas y privadas, que promueven activamente la producción y la investigación en múltiples campos, incluyendo por supuesto, las Artes y

la Pedagogía. Históricamente, quizás las más destacadas en esta empresa han sido las instituciones universitarias, entre las cuales sobresale la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC, el más grande centro público de educación superior del centro-oriente nacional. Por sus aulas han desfilado algunos de los más prominentes profesionales del país, paradigmas en la docencia, las ciencias y las Artes.

Justamente, en el ámbito de las Artes, uno de sus más talentosos egresados es el prolífico Neil Avella González (1969), licenciado en Artes Plásticas, Magíster en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, y merecedor de numerosos reconocimientos nacionales, particularmente por su producción plástica, en la que los elementos bucólicos de su entorno son resignificados como símbolos identitarios que combinan tradiciones, técnicas, materiales y prácticas ancestrales relacionadas con los oficios y faenas agrarias, así como con la gastronomía boyacense. Su obra artística abarca diversos medios y técnicas bidimensionales (entre las que destacan el dibujo como base fundamental de toda su producción, y la pintura como medio expresivo desde la mancha y el color; sin embargo, es en la escultura y el modelado donde despliega con mayor fuerza e impacto su caudal creativo. Algunos de sus trabajos hacen parte del mobiliario urbano en su natal Duitama, entre los que destacan la serie de personajes históricos de la ciudad¹⁵, y la efigie

¹⁵ Esta obra viene siendo elaborada por Avella desde 2012 hasta la fecha, ampliando periódicamente el número de modelos que hoy suman más de 10 esculturas a tamaño real de músicos, pintores, artesanos y otras destacadas personalidades de la ciudad.

en homenaje al cacique Tundama, ancestral regente de aquellos territorios y uno de los líderes indígenas que mayor oposición presentó ante los invasores españoles.



Figura 9. Neil Avella en su taller durante el modelado inicial en arcilla de su obra finalizada en resina poliéster, homenaje al cacique Tundama, 2019.

Foto: Archivo personal.

Sin embargo, la obra plástica de Avella alcanza cantidades incalculables, pues su dedicado empeño es una actividad diaria; hablamos de un habitante insomne del taller que encuentra en la Creación su razón de ser. Por ello, para efectos prácticos, hemos de referirnos a apenas una pieza en particular, parte de una serie de instalaciones exhibidas en el espacio expositivo de la Escuela de Artes de la UPTC, conocida como Galería El Cuarto.¹⁶ Esta obra le ha valido reconocimientos en distintos escenarios, entre los que se cuenta haber sido seleccionada en representación de la región Andina y la Orinoquía por la curaduría “Conversación|Sentires y Reflexiones”, del programa de exposiciones del Banco de la República, Imagen Regional 9. Dicha selección, a cargo de los hermanos Máximo y Valentina Flórez, ofreció un panorama amplio de la heterogénea producción artística contemporánea en una zona geográfica y cultural particularmente diversa. La obra en cuestión, titulada simplemente “Corona”¹⁷ retoma un instrumento tradicional en la elaboración de arepas boyacenses, para recontextualizar el trabajo artesanal y llevarlo al espacio expositivo donde, con diestra ejecución y profunda carga simbólica, Avella (2019) habla de su herencia familiar y cultural, de su pasado y de su presente.

Corona es una obra que guarda gran relación con la vida en el campo, con la producción de alimento y la autocracia. Así, al retomar elementos cotidianos

16 Esta breve muestra, llevada a cabo entre el 31 de agosto y el 15 de septiembre de 2017, bajo la curaduría de quien escribe, reunió una pequeña pero significativa muestra de los trabajos cerámicos emprendidos por Avella a finales de la segunda década del siglo XXI.

17 Figura solar elaborada con réplicas en cerámica del molino de mano, marca Corona, dispuestos sobre una fina base de harina de maíz.

de la cocina rural, como el molino manual de marca Corona, tomó su diseño como objeto estético y creó una corona con numerosas piezas en cerámica; estos molinos están decorados con engobe rojo (el colorado) traído de Tuate (vereda de Belén, Boyacá, donde perviven las técnicas cerámicas muiscas). Dicha corona se enmarca sobre un círculo de harina de maíz, y es un homenaje a mi madre y a mi tía Cecilia, quienes hacían unas arepas de maíz con cuajada espectaculares (Avella, 2019).

Las conexiones simbólicas en la obra de Neil Avella abarcan desde los referentes a la cosmogonía precolombina, hasta la denuncia política frente a la seguridad alimentaria y la restricción al uso de semillas nativas, pasando por la reivindicación de las tradiciones culturales y gastronómicas del campesinado andino, y la crítica por la crisis industrial de una ciudad que durante el siglo XX tuvo en el Molino Tundama, uno de sus referentes agroindustriales más importantes, fuente de trabajo y orgullo para toda la región, ahora desaparecido.



Figura 10. *Corona*. Instalación. Molinos de mano en cerámica sobre harina de maíz. Imagen Regional 9. Banco de la República, sede Bucaramanga. Neil Avella, 2019. Foto: Archivo personal.

Como ésta, muchas otras piezas artísticas de Avella dan cuenta de su profunda conciencia política y de su especial sensibilidad frente a la identidad rural y campesina de la cual proviene, lo cual no es sólo fruto de su experiencia como heredero de estas prácticas, sino que se da gracias a su facultad analítica que, desde sus procesos investigativos, le permiten hacer una mirada ‘otra’ a su propia cultura. Uno de sus trabajos más destacados en esta área, es el conseguido con la identificación, clasificación y análisis de la denominada “Colección Hernández”, conjunto de obras que por largo tiempo permanecieron descuidadas, dentro de las que se pueden encontrar trabajos de algunos de los más importantes artistas nacionales del siglo XX, como: Rómulo Rozo, Marco Tobón Mejía, Rafael Tabera, Ricardo Acevedo Bernal, Ramón Barba, Ricardo Borrero Álvarez, Coriolano Leudo, y Oscar Naranjo, entre otros (Avella, 2017). El trabajo histórico y curatorial de Avella, no sólo le han permitido a los estudiosos del tema encontrar una invaluable fuente de información sobre las prácticas artísticas regionales durante el siglo pasado, sino que le han nutrido personalmente en su visión y comprensión del panorama artístico durante aquel periodo, y las perspectivas que se vislumbran para el que estamos atravesando.

Hay un poco de desconocimiento de nuestra historia: en un momento determinado se perdió la memoria e inclusive el legado de los grandes o destacados maestros que tuvo la región. Por ejemplo en la escultura, la mitad de escultores colombianos importantes de la primera mitad del siglo XX, eran boyacenses... Ese

desconocimiento, esa falta de apropiación de lo que hemos sido, de lo que teníamos, hace que se vaya perdiendo y que quedemos un poco a la deriva sin entender nuestra historia artística. Prácticamente estamos sufriendo un complejo adánico —pensar que no hubo nada antes de nosotros, porque no lo conocemos—, y aunque algo se ha hecho, falta trabajar más sobre la historia de las personas, los artistas que han aportado a nuestra cultura y a la disciplina de las artes plásticas (Avella, 2022).

Sin embargo, ninguna de estas actividades (ni la creación, ni la investigación) sacian la inquietud intelectual de este incansable creador. Su labor como docente ha sido transversal a sus procesos plásticos e investigativos. Durante largos años como profesor en el Instituto de Cultura y Bellas Artes de Duitama, Culturama, —que dirigió exitosa, pero brevemente en 2021— así como con su vinculación como docente a su *alma mater*, la UPTC, Avella ha podido ser copartícipe de los procesos formativos de las nuevas generaciones de artistas y creadores boyacenses, entre quienes se ha ganado su admiración, respeto y aprecio —no sólo por su innegable talento y dedicación, sino por su jovialidad y carisma—, siendo reconocido como uno de los mejores docentes en cada uno de los claustros donde ha participado. Ese contacto humano, cercano y afable que le caracteriza, le ha permitido acercarse a nuevos públicos, a nuevas inquietudes, muchas de las cuales se ven reflejadas en sus diarios de clase, instrumento pedagógico muchas veces relegado, que dejan entrever sus preocupaciones didácticas y sus reflexiones frente al ejercicio educativo, matizadas por anécdotas y su visión del territorio.

VAMOS TODOS VAMOS, VAMOS A BELÉN

Luego de pasar por Cerinza, llegamos a Belén e hicimos parar el bus para ver desde las ventanas el busto de Pedro Pascacio Martínez que elaboró nuestro bachueista, maestro Luis Alberto Acuña. La doctora Omaira comentó su anécdota vivida en estas tierras y que una foto frente al joven busto le respaldaba la veracidad de los hechos.

Posteriormente nos abordó el guía, quien resultó ser Javier, un muy estimado alumno mío en la escuela de artes plásticas del ICBA de Tunja, igual de sencillo, igual de amable, quien se tomó su misión de guía muy a pecho y se desenvolvió con mucha eficiencia. Ahí en el pueblo tuvimos que esperar un momentico a la mamá de Javier que también estaba en el pueblo y, como hoy es día de mercado, se encontraba en esa labor, pero aún le faltaba unos últimos detalles del mercado de tienda.

Del pueblo a la vereda de Tuate es como media hora de camino en carro y no sobra decir que el paisaje es espectacular. Javier nos llevó a las minas de arcilla, la cual queda a mano izquierda de la escuela en la rivera de una quebrada que pasa por ahí. Claro que la bajadita es un poco escabrosa y para nosotros mucho más, pues cargamos a Teodoro en la espalda y como iba con sandalias fue un poco más difícil la bajada; Rubén Darío también me dio una manito en ese tortuoso descenso y luego ascenso. Sólo así, sólo cargando a Teo comprendimos un poco más la valiosa labor ceramística de la región pues la arcilla la llevan desde ahí con pretales y a la espalda (Avella, 2005, s.p.).

Arte, política, historia, cultura, sociedad y educación son algunos aspectos que confluyen y se articulan a lo largo y ancho de la obra de Neil Avella, una obra que codifica los

elementos simbólicos de su entorno cultural a través de objetos cotidianos con sencilla honestidad, llevándolos al estadio de la obra de Arte, donde: “lo ordinario se vuelve bello como huella de lo verdadero. Y se transforma en huella de lo verdadero si se lo arranca de su evidencia para hacer de él un jeroglífico, una figura mitológica o fantasmagórica” (Rancière, 2009, p. 42). Así, la obra de Avella se constituye en experiencia artística/investigativa/educativa, pues en cada una de estas facetas, este creador refleja sus preocupaciones más sentidas y profundas, esas que hacen parte de su identidad como hijo de campesinos, como alguien que durante su etapa estudiantil vendía los productos de su huerta para solventar sus gastos, un habitante del altiplano rural, conectado con las dinámicas políticas y sociales de su tiempo, de su momento histórico, fruto de la educación pública y sabedor —porque lo vivió— de la responsabilidad inmensa que significa el hacer, el oficio incansable, la obra que se construye día a día, a partir del diálogo y los aportes que cada una de estas facetas le brinda a la otra: crear, investigar, enseñar, tres momentos de una acción permanente y vital, la Creación.

Karen Ochoa. Encuentro e identidad

*En la literatura o en cualquier otra actividad,
hombres y mujeres tenemos que rescatar
aquellos espacios, mal considerados femeninos,
que el progreso ha devaluado por considerarlos
improductivos. Esos espacios que te conectan
con tu espíritu y con lo que en realidad eres.
Hablo de ciertos rituales, como pueden ser el de
la cocina o el bordado.*

Laura Esquivel

Licenciada en Artes Plásticas, egresada de la UPTC y Magíster en Patrimonio Cultural de la misma universidad, Karen Paola Ochoa Espitia (1982) es una destacada y multifacética creadora que ha incursionado en el grabado, la ilustración infantil, el diseño y la fabricación de joyas en filigrana (técnica que aprendió en la ribereña Mompox, gracias a su acercamiento a los talleres de los joyeros-artesanos de esa región y a la Escuela Taller Santa Cruz de Mompox). Sin embargo, su gran pasión la encuentra en el bordado, tarea que le ha permitido integrar las técnicas y conocimientos del oficio, heredados por su familia, a los adquiridos en sus viajes, donde no sólo ha recibido cursos y capacitaciones sobre las técnicas propias de cada cultura, sino que ha podido ‘tejer’ lazos de amistad y empatía con maestros artesanos de un oficio considerado desde tiempos inmemoriales sinónimo de paciencia, señal de lujo, y expresión de identidad.

Aunque el bordado se ha asociado tradicionalmente a la feminidad, como uno de los pasatiempos propios de una ‘buena ama de casa’, quizás sin proponérselo terminó configurando espacios de diálogo intimista y sororidad cómplice, ambientes seguros para la construcción de narrativas secretas a la sombra de la historia oficial, espacios que comúnmente son conocidos como “costureros”, y que son en realidad escenarios de intercambio de saberes y cohesión social.

A pesar de que la industrialización de sus procesos masificó su uso en las más variadas prendas, el minucioso y paciente trabajo de bordar a mano figuras sobre tela, no ha desaparecido; de hecho, durante los últimos años ha recobrado fuerzas gracias en parte a la nueva valoración que sobre los roles de género y los oficios asociados a éstos se hace desde las organizaciones comunitarias y académicas. Así mismo, corrientes como el llamado *Slow Movement* —que promueve el uso de técnicas tradicionales preindustriales como estrategia meditativa encaminada a mejorar la calidad de vida en medio del desbocado inmediatez contemporáneo—, han permitido el incremento de espacios para la práctica del bordado como técnica de expresión personal y de encuentro pausado, a través del Arte, con la naturaleza y con la otredad.

se trata de un estilo de vida, un *modus vivendi* que se extiende no solo a los contextos de las organizaciones que se han formado con los años, sino a formas de actuar y pensar que no se suman a ninguna estructura, y que incluso empiezan desde ámbitos tan íntimos como la familia. Actualmente gente alrededor del mundo toma acciones y decisiones de tipo *slow* sobre muchos aspectos de su vida sin siquiera saber que existe una tendencia o un movimiento como tal. En las circunstancias actuales bajo un contexto de ritmo desenfrenado y presiones externas de toda índole, y en un mundo complejo donde se presentan todos los días crisis y nuevos retos que abordar, lo *slow* propone un tratamiento a profundidad, consensuado, colaborativo, sostenible, pausado y pensado a corto, mediano y largo plazo (Isaacs, 2016, p. 31).

En esta línea, el *Slow Stitching* (bordado lento o bordado manual) es una reivindicación y una invitación a interiorizar los procesos creativos; es un llamado a la contemplación y a la valoración de este oficio como parte del patrimonio inmaterial, a la preservación de las técnicas ancestrales y al autocuidado desde la intimidad y la introspección, desde el rescate de los tiempos y espacios personales y comunitarios, donde se tejen los lazos más fuertes de la sociedad. Consciente de estas responsabilidades, y como heredera de saberes familiares y culturales transmitidos con amor y devoción, Karen Ochoa lleva su oficio a nuevos públicos impartiendo talleres de bordado en los que hombres y mujeres participan activamente en la elaboración de delicadas piezas, cargadas de colores y formas, pero también de historias y memoria.



Figura 11a. *Karen Ochoa en medio del campo boyacense, 2021.*
Fotos: Archivo personal.

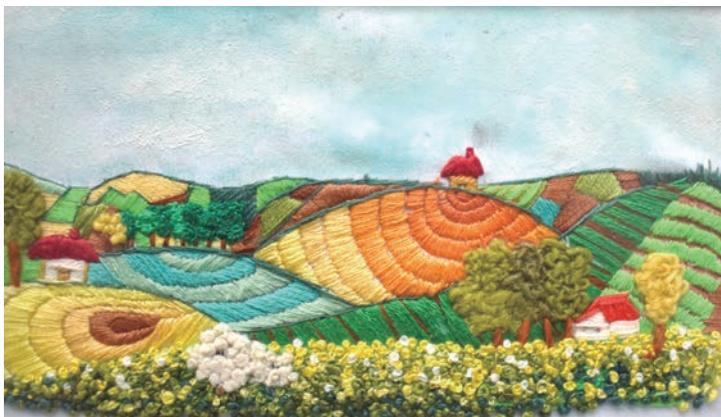


Figura 11b. *Muestra de trabajo textil. Karen Ochoa, 2021.*
Fotos: Archivo personal.

Sus trabajos vinculan elementos icónicos del paisaje rural, entre los que destaca la relación mimética —rastreada a lo largo de su obra— entre el surco del arado campesino y la huella dactilar, señales identitarias de un territorio que, poblado por casitas de barro, cultivos, montañas y caminos, van configurando un espacio simbólico del paisaje recreado como propio. Recursos técnicos, como las variaciones en la longitud de la puntada o el matizado de los hilos, le permiten representar los diversos cultivos y texturas que tapizan el territorio boyacense. Esa vinculación entre campo y bordado, le ha hecho formular talleres bajo el nombre “*picnic bordador*” que, en vinculación con iniciativas sororas, le permiten ritualizar los espacios abiertos como lugares de encuentro con la naturaleza y con otros bordadores, a la vez que fomenta el diálogo y la Creación, haciendo de su labor un acto simbólico a través del Arte: “El

arte anticipa el trabajo porque realiza su principio: la transformación de la materia sensible en presentación de la comunidad a sí misma”. (Rancière, 2009, p. 57). Estos ejercicios le han merecido reconocimientos como becas y estímulos oficiales, gracias a los cuales, y en la misma lógica expuesta, articula su oficio al de artesanos y niños de comunidades rurales con quienes desarrolla piezas que combinan materiales y experiencias, integrando elementos icónicos patrimoniales del territorio andino, como vestigios pictográficos precolombinos de la cultura Muisca, aún visibles en cercanías del municipio de Ramiriquí, Boyacá. Así, el patrimonio y el territorio se ‘enlazan’ a través de la juntanza de técnicas, saberes y experiencias.



Figura 12. *Encuentro con bordadoras tradicionales en el distrito de Vinchos, Departamento de Ayacucho, Perú, 2012.*

Foto: Archivo personal.

Su ejercicio docente ha llevado a Ochoa a repensar la mimesis como estrategia didáctica capaz de superar las barreras generacionales, educativas, culturales e idiomáticas, lección aprendida ya en Colombia, pero ratificada durante su interacción con tejedoras tradicionales en Perú, quienes sólo hablaban quechua, y posteriormente con sus pares chinos, quienes sólo hablaban mandarín, dos lenguas que ella no domina. En ambos casos la mirada, o mejor, la que ella llama “mirada oblicua”, se reconoce como lenguaje universal en el marco de los procesos de apropiación técnica, pues los saberes relacionados con este oficio suelen ser objeto de gran recelo y custodia. Un ejemplo paradigmático son los “dechados”: fragmentos de tela en los que cada bordadora recopila de manera personalizada colecciones de puntadas, creadas o aprendidas, a manera de documento guía y de consulta para sus creaciones posteriores que, simultáneamente, se resguarda como materialización de un muy apetecido conocimiento, fruto de largas horas de trabajo y dedicación. Los dechados, en palabras de Ochoa (2019) son:

instrumentos de consulta invaluable que permiten rememorar y reconstruir puntadas: unas elaboradas a lo largo del tiempo, transmitidas por las maestras en tiempos pasados, a través de la mirada y el tacto; otras más actuales, realizadas por invención propia o como resultado de miradas emulativas... Cada dechado es diferente, no hay dos idénticos, estos se elaboran según el aprendizaje, la práctica y destreza de cada bordadora (p. 171).

Paradójicamente, el secretismo de las técnicas es lo que ha permitido la supervivencia de las mismas, pues en su custodia —generalmente hereditaria— se reconoce y afianza su incalculable valor simbólico y patrimonial. Así, gracias a la práctica artística/investigativa/docente de creadores como Karen Ochoa, el bordado transmuta de un oficio doméstico, a una práctica artística cargada de simbolismo, reconocida como un objeto de estudio en el marco del análisis y la salvaguarda patrimonial. El ejercicio de esta creadora, una vez más, reúne su triple condición de creadora/investigadora/docente que, sin declararse tal, encarna los procesos creativos, analíticos y discursivos que su oficio exige y que la a/r/tografía logra ‘entretejer’ conceptualmente. La potencia política y simbólica de sus trabajos y reflexiones, hacen que quienes participan de sus clases, evalúen no sólo el territorio geográfico habitado, sino el territorio emocional encarnado, el territorio social tejido con otros, y los ritmos internos que cada uno de estos contextos demanda.

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 (Grassi, 2015, p. 40).

Esta construcción colectiva de un espacio y un tiempo ‘otro’, separado del dictaminado por el mundo exterior, configura un elemento transversal al ejercicio del

bordado: su dimensión performática. Así como el aprendizaje emulativo y los ejercicios de mimesis técnica son factores importantes en la transmisión y aprendizaje de esta tradición, no lo es menos la creación polivocal de un espacio para el encuentro alrededor de un saber tan particular y tan significativo como el que se lleva a cabo en el costurero. La acción conjunta de las personas allí reunidas implica un compromiso estético, pero también una preocupación ética y política frente a su legado cultural, cuestionamientos y reflexiones palpables en la obra de Karen Ochoa, impulsora y creadora de utopías que borda con sus estudiantes.

Más uno. Contexto y autorreconocimiento

Mi vereda parece un pesebre, hay casitas en todo lugar, allá arriba vive mi abuelita y por allá abajo vive Don Pascual. Hay Rodríguez, Buitragos, Guerreros, Ruices, Castellanos, Torres por doquier, y Mariás, Auroras, Carmelas y otros cuantos lindos nombres de mujer. (bis)

Y de arriba abajo, l'abrazo un camino, por el que pasamos, to'los campesinos, lleno'e florecitas de mucho color, donde yo me pongo mis citas de amor.

En los montes, potreros, quebradas, mil conversas se dejan oír, por allá una mirlita se anuncia y un mirlo en su canto le dice que sí. Hablan toros, ovejas, marranos, burros, vacas, bueyes, y ahora en el corralun gallito corre a su gallina, pero ella no quiere dejarse alcanzar. (bis)

Y de arriba abajo...

A pesar del machete y el hacha, todavía se puede mirar Arrayanes, alisos y robles, y tal cual bonito palo'e Guayacán Encenillos, hayuelos, mortiños, helechos, laureles y hasta pa'jugar Pu' ahí se topan pepitas de chocho, de santamaría y turras de ocal. (bis)

Y de arriba abajo...

*Mi vereda parece ir de fiesta, su vestido está lleno de luz,
de luz verde, amarilla, violeta, y en veces rojita, y en veces azul.
porque el trigo, el maicito, la papa, el fríjol, la alverja y los rayos del sol
van tejiendo telas de colores de las mesmiticas que luce mi amor. (bis)*

Y de arriba abajo...

Jorge Velosa

Canto a mi vereda (Del álbum De mil amores, 1990)

Estos dos creadores (Avella y Ochoa) comparten, más allá de su coincidencia geográfica, una vinculación con lo rural, con el paisaje y las costumbres campesinas profundamente arraigadas en la identidad boyacense, incluso entre quienes no podemos identificarnos como herederos directos de sus labriegos, pero que igualmente nos enorgullecemos de compartir gentilicio con ellos. Así mismo, estos creadores coinciden en concebir el ejercicio del dibujo como una práctica fundamental para sus obras, no sólo por su versatilidad técnica, sino por su capacidad expresiva, facilitadora de los procesos de bocetación, así como para la tan necesaria captura rápida de ideas e inspiración. Es el dibujo una técnica y un medio expresivo sin parangón para creadores de múltiples áreas; por ello, aprovechando estas páginas, quiero compartir una última reflexión acerca de los procesos que involucran la Creación, la investigación y la docencia, esta vez a través de un personaje muy cercano a mis afectos. Si nunca es fácil hablar de uno mismo, menos aún lo es escribir al respecto, por eso, hablaré aquí de otro yo.

Campo Elías Tocaré nació en el año 2001, como un *alter ego* que desde el humor gráfico me permitió opinar frente a la realidad social del Departamento de Boyacá y de la nación, a través de las páginas de algunos de los más importantes semanarios regionales, durante más de una década. Campo, porque en un departamento eminentemente agrícola no podía tener otro nombre, Elías como su ‘padre’ —y como su ‘abuelo’—, y Tocaré, como una decisión resignada con acento campesino frente a la vida y sus vicisitudes. Su existencia fue la representación gráfica de una manera de *ser* del habitante de este territorio que, con rasgos identitarios correspondientes al estereotipo campesino, pasó de ser un artificio expresivo a convertirse en una imagen reconocible dentro del coro de opinadores en la región.

BOYACÁ: UN SÓLO PERSEVERE



Figura 13. Caricatura publicada el 23 de diciembre de 2005, por el diario *Boyacá 7 días*, entonces subsidiario de la Casa Editorial El Tiempo, CEET.
Fuente: Arciniegas, 2009.

Las caricaturas de opinión han sido desde hace siglos un recurso expresivo de connotaciones políticas y sociales importantes; sus antecedentes más lejanos se remontan al Egipto faraónico, aunque la concepción contemporánea que tenemos de ellas provienen de las estampas y grabados que circulaban en la Europa del siglo XVIII y que luego se publicaron con gran éxito en sus diarios desde el siglo XIX. En aquel ámbito, la creación de personajes que encarnan o buscan encarnar la ‘voz de los pueblos’ fue y es todavía, una estrategia muy recurrente, basada en las figuras alegóricas que poblaron el imaginario occidental desde la antigua Grecia. Recordemos que este recurso retórico emplea imágenes para representar ideas abstractas, como la justicia, la gula, o la identidad nacional, entre otras. Sin la pretensión de que el personaje fuese una alegoría establecida de la boyacensidad, su aparición reiterada durante años en la prensa regional le otorgó un grado de reconocimiento considerable, siendo además visibilizado masivamente a través de la internet, al punto que algunas de sus representaciones fueron utilizadas por manifestantes que, espontáneamente, le recrearon en carteleras y pancartas durante las protestas sociales a finales del 2013, en el marco del paro nacional agrario, recordado por la tristemente célebre frase “ese tal paro, no existe”. Aunque el personaje ya no circula en los diarios impresos, esporádicamente aparece en redes sociales, cuando los sucesos políticos o sociales le llevan a levantar su voz, como sucedió durante el estallido social que se extendió durante los primeros meses del 2021.



Figura 14. *Caricatura publicada el 28 de agosto de 2013, por el diario Boyacá 7 días, entonces subsidiario de la Casa Editorial El Tiempo, CEET. Posteriormente fue compartida a través de la redes sociales profusamente durante los días de las manifestaciones.*

Fuente: Archivo personal.

Este ejercicio creativo ha estado permanentemente acompañado de una simultánea práctica docente, a través de cursos y asignaturas, cuyo currículo —enfocado en el humorismo gráfico y la caricatura como géneros expresivos del dibujo—, busca fomentar el debate público y el pensamiento crítico, fundamentales para la buena salud democrática y académica. Así mismo, ha permitido la estructuración de propuestas de corte pedagógico e investigativo que buscan exponer el potencial didáctico que esta forma especializada de imagen cumple dentro de los procesos cognitivos y creativos:

[el dibujo humorístico] puede emplearse como recurso didáctico durante el proceso aprendizaje en tres etapas: primero, como elemento que acerca al espectador a formas y conceptos que en principio le son ajenos, familiarizándole con ellos en un nivel inconsciente, acostumbándolo y 'abonando el terreno' para ulteriores y más profundos acercamientos. Segundo, como instrumento catalizador del pensamiento propio, al informar y cuestionar al lector frente a uno o varios temas específicos, lo que le obliga a buscar otras fuentes de información que le ayuden a complementar y ampliar su conocimiento al respecto. Por su capacidad de síntesis la caricatografía puede omitir detalles o elementos (que presupone ya conocidos) que pueden servir para una comprensión más amplia del tema abordado. Es en este punto cuando se da realmente el primer paso hacia la formación autodidacta. Tercero, como ejercicio mental y plástico al forzar al lector-creador, primero a interpretar las imágenes, conceptos o los acontecimientos desde una perspectiva humorística, y luego a recrearlos o 'traducirlos' al lenguaje gráfico... al tiempo que pone en práctica y desarrolla sus habilidades técnicas en el dibujo o expresión gráfica, y su capacidad de síntesis e ingenio para dar un giro humorístico al tratamiento del tema (Arciniegas, 2010, pp. 79-80).

Así, la reflexión, la indagación y la creación permanentes desarrolladas en torno a las condiciones del contexto político, social o cultural, que exige el dibujo humorístico para su práctica e interpretación, configuran un marco de posibilidades para la problematización de los valores identitarios, de las prácticas culturales que le encarnan

y de las imágenes que les representan. En ese sentido, proyectos como “Invite & Convite” Diálogos del Territorio entre Boyacá y Santander desde la Co-creación: Estéticas, saberes y patrimonio¹⁸; se destacan como escenarios propicios para fomentar tales discusiones, a través del diálogo y el encuentro que permiten, por ejemplo, el fortalecimiento de espacios expositivos donde las obras reunidas dejan entrever la amplia gama de posibilidades interpretativas y expresivas frente a temas comunes, como la identidad y el patrimonio regionales. En este contexto, la obra “piquiniqui” fue la representación plástica del ‘paseo de olla’, práctica tradicional en la región andina, donde familiares y amigos se reúnen para compartir sus alimentos al aire libre, en medio de la naturaleza, generalmente a orillas de un cuerpo de agua o en un terreno despejado. Este diorama, ejecutado al interior de una ‘cazuela’ de barro cocido, recrea de forma sencilla, pero con profundo valor simbólico, experiencias autobiográficas —insumo invaluable para los procesos a/r/tográficos— mientras invita al reencuentro con la naturaleza, la gastronomía tradicional y la construcción de espacios intimistas, que se debaten en ese ‘no lugar’ surgido entre lo público y lo privado.

18 Este proyecto, desarrollado durante el año 2021, contó con el concurso de la Universidad de Boyacá, la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, la Universidad de Santander, la Asociación Escuela de Artes y Desarrollo Humano Mario Andrés González Sandoval y MINCIENCIAS.

La creación de este personaje y su evolución —tanto formal como conceptual—, son reflejo de los cambios políticos, económicos y culturales que durante las últimas dos décadas han repercutido en las dinámicas sociales de los habitantes del departamento de Boyacá. En este sentido, la imagen adquiere la condición de documento histórico (Burke, 2005), pues traduce los acontecimientos y el sentir social frente a unos momentos específicos de su historia, por supuesto desde una perspectiva unipersonal pero que, en medio de su individualidad —atravesada por todas las consideraciones y limitantes que esto implica—, logra condensar y aglutinar rasgos de identidad y empatía de un colectivo que descubre allí una narrativa, su narrativa, es decir, su memoria.



Figura 15. *Piquiniqui* (2021). Diorama en papel sobre un plato de barro cocido. 16 cm x 26 cm. Obra seleccionada para exposición dentro del proyecto “Invite & Convide”.

Fuente: Archivo personal.

Colofón

*¿Qué es entonces el tiempo...?
Si nadie me plantea la cuestión, lo sé.
Si quisiera explicarla a quien la plantea, no lo sé.*

Agustín de Hipona

Confesiones, (Libro XI, p. 560)

Las alusiones directas o indirectas al contexto geográfico, a las prácticas culturales, y a los elementos simbólicos puestos en juego en sus dinámicas, son elementos compartidos en las obras aquí referidas, pero más allá de estos escasos ejemplos, en cada caso los creadores/investigadores/docentes traducen sus mundos personales a lenguajes comunes, lo que les permite establecer diálogos más allá de las fronteras idiomáticas, culturales o temporales; el Arte se hace lenguaje universal y atemporal, la experiencia como hilo que teje y entrelaza los diversos factores, componentes y agentes de la Creación, se hace omnipresente dentro de los procesos a/r/tográficos. Sólo la toma de conciencia frente a las múltiples dimensiones que adquieren estas prácticas, puede hacerles realmente significativas y trascendentes; de lo contrario, no pasarán de ser meros ejercicios infructuosos, muestras de activismo infértil, mecanización del hacer que se aleja de la Creación y se conforma con la repetición de procesos y experiencias que, *ad nauseam*, nos anclan al pasado.

Por ello, el establecimiento de modelos rígidos y dogmáticos en las prácticas educativas, investigativas

y creativas, solo conduce a la frustración y el fracaso, escolar, investigativo y creativo, sólo para empezar... En este sentido, el modelo a/r/tográfico no es realmente un modelo o un paradigma (entendido en su doble implicación, inspiradora, pero simultáneamente limitante), sino que se presenta como una manera para tratar de entender las diversas formas que acoge la Creación en tres distintos pero confluyentes campos: el Arte, la Investigación y la Educación. Los diversos modelos de representación son y serán siempre apenas imperfectos intentos por mostrar sus dinámicas, esfuerzos del entendimiento para desentrañar su operación y eventualmente adaptarla con miras a su mejor ejecución en contextos específicos, porque justamente la versatilidad y adaptabilidad, es decir, la indefinición es lo que define realmente a la Creación. Lo inefable, lo imprevisto, lo incalculable, aquel espíritu dionisiaco que distingue la vida.

the roles of artist, researcher, and teacher must become active processes and practices of living a life deeply. Deep inquiry into our lives requires a/r/tographers to make meaning through their senses, bodies, minds, and emotions. It is a research process that is fluid, uncertain, and temporal¹⁹ (Springgay, *et al.*, 2005, p. 908).

19 los roles de artista, investigador y docente deben convertirse en procesos activos y prácticas de vivir una vida en profundidad. La investigación profunda de nuestras vidas requiere que los a/r/tógrafos den sentido a través de sus sentidos, cuerpos, mentes y emociones. Es un proceso de investigación fluido, incierto y temporal (Springgay, *et al.*, 2005, p. 908). Traducción libre.

La Creación plantea así una emancipación intelectual y emocional del mundo heredado, una anarquía metodológica, una forma de ser y hacer distintas. La Creación se define en el hacer, en la experiencia, no en la teoría, no en la conceptualización, no en la academia, no en las páginas de los libros, de ningún libro. ¿Cómo definir lo indefinible? ¿Cómo contestar la pregunta incontestable? ¿Cómo explicar un proceso como la Creación? Cuando le preguntaron a Borges ¿Cómo era su proceso creador? maravillosamente respondió:

Es que yo siento que algo va a ocurrirme, entonces trato de situarme en actitud pasiva, y luego surge algo, que puede ser un endecasílabo. Entonces eso me deja sospechar que voy a escribir un poema blanco o un soneto, y luego trato de intervenir lo menos posible y dejar que las cosas sucedan. Después viene el trabajo técnico de eliminar las repeticiones o de intercalar las repeticiones, pero en fin, es un proceso que yo mismo no entiendo (Borges, 1973, 12'37").

La Creación sucede, sin premeditación, cálculo o norma. La Creación es anarquía por antonomasia, es su definición más exacta, aquella que da sentido a una sociedad verdaderamente revolucionaria:

en donde el pensamiento libre se desprende de la letra del dogma, en donde el genio del investigador ignora las viejas fórmulas o en donde la voluntad humana se manifiesta en acciones independientes, en todas partes donde los hombres sinceros, rebeldes a toda

disciplina impuesta, se unan por su plena voluntad para instruirse mutuamente y reconquistar juntos, sin amos, su parte de la vida y la satisfacción integral de sus necesidades (Kropotkin, 2005, p. 17).

El creador busca satisfacer un apetito íntimo que le obliga, le condiciona y le define, un impulso incontenible por hacer, por expresar. Por diversos medios explora, por diversas rutas persigue su afán y así, diversidad encuentra, sólo para volver a buscar. Su pantagruélico e insaciable deseo tiene la medida de su pensamiento y la distancia de su fervor. Nada ni nadie le puede detener, la Creación es una pulsión. Por eso su definición es, al fin de cuentas, imposible, mucho más su regulación. La propuesta a/r/tográfica no busca encasillar la Creación a sus ámbitos de interés, por el contrario, reconoce la inmensidad de sus alcances y se limita a tratar de describir las maneras en que puede pensarse desde la experiencia que se teje en el entramado Arte/Investigación/Educación. En este sentido, los grafos aquí propuestos no buscan —de ninguna manera— erigirse como modelo de nada, para nadie; son tan sólo ejemplos de cómo puede pensarse este ‘problema’, de cómo expresar gráficamente aquel deseo por encontrar la ‘cuadratura del círculo’ para su operación. Esta tarea expresiva y analítica que, a pesar de las apariencias, no ha sido sencilla, ha expuesto cómo la complejidad y la simpleza se parecen mucho y es que, llegar a entender lo simple es un proceso muy complejo. Realmente no hay nada simple, o mejor, no hay nada simplemente simple. Desestimar lo simple es fácil, incluso muy frecuente, pero llegar a la profundidad de la simpleza,

es una tarea muy compleja. Por ello, toda teorización al respecto será siempre debatida y rebatida —en parte ese es su propósito—. Sólo lo que se hace existe, y la acción existe sólo en el momento de su propia realización, en el momento en que verdaderamente *es*, en el momento cumbre, sublime y fugaz de su existencia, en el momento de la creación. ¿Qué es la Creación? La Creación *es*.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- (2013). *Redvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- (11 de enero de 2013). *El profesor como DJ: remixeando la cultura visual y el arte contemporáneo con la educación*. María Acaso. Disponible en: <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/2013-el-profesor-como-dj-remixenado-la-cultura-visual-y-el-arte-contemporaneo-con-la-educacion/>
- (2017). *Del design thinking al art thinking: cómo transformar la educación a través de las artes*. I Congreso Internacional Innovación Educación. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Albarracín, L., Arciniegas, W. & Sosa, P. (2020). *CREACIÓN. Investigación y Arte*. Tunja: Editorial UPTC.
- Álvarez, E. (2015). *Conocimientos fundamentales de biología evolutiva: propuesta didáctica para educación secundaria*. Tesis doctoral en Ciencias Biológicas Facultad de Ciencias. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/299457477_Conocimientos_fundamentales_

de_biologia_evolutiva_propuesta_didactica_para_educacion_secundaria

- Anónimo (1960). *Popol Vub: las antiguas historias del Quiché*. Segunda edición, Colección Popular. Traducción: Adrián Recinos. México: Fondo de Cultura Económica
- Arciniegas, W. (2009). *Seis años aWARDando. Boyacá hecha caricatura*. Tunja: Fondo Mixto de Cultura de Boyacá.
- (2010). *Caricatografía. Una propuesta artística y pedagógica*. Tunja: Editorial UPTC.
- Avella, N. (2005). *Vamos todos vamos, vamos a Belén*. Diarios de clase. Inédito.
- Avella, N. (2017). *Entrevista*. Entrevistado por Máximo Flórez y Valentina Flórez. Conversación | Sentires y Reflexiones: Curadurías de Imagen Regional 9. Región Andina y Orinoquía. Disponible en: https://www.banrepcultural.org/exposiciones/imagen-regional-9/region-andina-y-orinoquia/neil-avella?fbclid=IwAR2Hv-rjiSxLEd_uTtuParunB1EnyCVFSz5n16HYMNnXdDiazcO8x0anmY
- (2017). *Las colecciones de la Casa Carlos Arturo Torres Peña. Aproximación a su contexto histórico y valor patrimonial*. Tesis de maestría en Estética e Historia del Arte. Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12010/2694>.
- Avella, N. (2019). *Entrevista*. Entrevistadores: Máximo y Valentina Flórez en el marco de la convocatoria: “Conversación | Sentires y Reflexiones”. Disponible en: <https://www.banrepcultural.org/exposiciones/imagen-regional-9/region-andina-y-orinoquia/neil-avella>
- Avella, N. (Mayo 2022). *Entrevista 1*. Entrevistador: Arciniegas, W.

- Bacon, F. (1908). *The essays of Francis Bacon*. New York: Charles Scribner's sons. Disponible en: <https://www.bauerverlag.eu/downloads/Essays-of-Francis-Bacon.pdf>
- Borges, J. (1973). *Entrevista*. Entrevistado por Alvaro Gálvez y Fuentes. Êdoctum. Encuentro. Conferencia sobre literatura con: Jorge Luis Borges, Salvador Elizondo, Juan José Arreola, Germán Bleiberg y Adriano González León. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=A1acA6D1Yc>
- Burke, P (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. España: A&M Gráfico.
- Cortázar, J. (2017). *Cuentos completos 1 (1945-1966)*. Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*. Traducción: Nuria López. Barcelona: Editorial Kairós.
- Desrosiers, S. (1997). *Lógicas textiles y lógicas culturales en los Andes*. En: Bouysse Cassagne, T. (Ed.), *Saberes y memorias en los Andes, In memoriam Thierry Saignes*. París: Éditions de l'IHEAL. doi:10.4000/books.iheal.825
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, J. & Pastor, J. (2019). *De los puentes de Königsberg a las redes sociales. Teoría de grafos y redes complejas*. España: EMSE EDAPP, S.L.
- Grassi, E. (2015). *El poder de la imagen. Rehabilitación de la retórica*. Traducción: Jorge Navarro Pérez. Barcelona: Anthropos editorial.
- Grassi, E. (2015). *El poder de la imagen. Rehabilitación de la retórica*. Traducción: Jorge Navarro Pérez. Barcelona: Anthropos editorial.
- Irwin, R. (2004). *A/r/tography: A metonymic métissage*. En Irwin, R. & de Cosson, A. (Eds.) *A/r/tography: Rendering self*

- through arts-based living inquiry* (pp. 27-40). Vancouver: Pacific Educational Press.
- (2013). *Becoming A/r/tography*. *Studies in Art Education*, 54 (3), 198–215. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/24467860>
- Isaacs, E. (2016). *El movimiento Slow y la comunicación: orígenes, iniciativas y prácticas más allá de organizaciones y etiquetas. Respuesta social y sostenibilidad medioambiental*. Tesis gradual. Maestría en Comunicación, Facultad de Comunicación y Lenguaje. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21084/IsaacsTrianaEfrainAlberto2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kropotkin, P. (2005). *La conquista del pan*. Ed. Buenos Aires: Libros de Anarres.
- LeBlanc, N., Davidson, S., Ryu, J. & Irwin, R. (2015). *Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion*. *International Journal of Education Through Art*. 11. Disponible en: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/intellect/eta/2015/00000011/00000003/art00003>
- Lenin, V. (1976). *LENIN. Obras escogidas en doce tomos*. Tomo IV (1908 y 1915). *Materialismo y empiriocriticismo. Notas críticas sobre una filosofía reaccionaria*. Traducción: Venancio Uribes. Moscú: Editorial Progreso.
- Lichtenberg, G. (2008). *Aforismos*. Traducción: Juan del Solar. España: Edhasa. Disponible en: <https://pdfcoffee.com/lichtenberg-aforismos-3-pdf-free.html>
- Machado, A. (2012). *Proverbios y cantares*. Campos de Castilla. Biblioteca Hispanoamericana del siglo XX. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Muñoz, H. (2020). *El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna. Observar*. *Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, (14), 26-45. España: Universidad

- del País Vasco. Disponible en: <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/111>
- Ocampo, J. (1997). *Identidad de Boyacá*. Secretaría de Educación de Boyacá. Tunja: Editorial Jotamar.
- Ochoa, K. (2019). *La envidia artesanal, un mecanismo de protección, emulación y salvaguardia entre artesanas tunjanas*. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 21 (2), 157-183. DOI: 10.17151/rasv.2019.21.2.8
- Ponce, L. (2016). *Ontología, política e historia en Cornelius Castoriadis*. En *Castoriadis: autonomía, institución y sujeto. Diferencia(s)*. *Revista de teoría social contemporánea*. No. 2 - Año 2 - Mayo 2016 - Argentina: ISSN: 2469-1518. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170601015226/RevistaDiferenciasNro2.pdf>
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. 1ra. edición. Santiago: LOM Ediciones
- (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Traducción: Javier Bassas Vila. Barcelona: Herder Editorial
- (2013). *El espectador emancipado*. Traducción: Ariel Dillon. Buenos Aires: Manantial.
- San Agustín (2010). *Confesiones*. Traducción: Alfredo Encuentra Ortega. Madrid: Gredos.
- Sokal, A. (1996). *A physicist experiments with cultural studies*. *Lingua Franca*. Disponible en: <http://linguafranca.mirror.theinfo.org/9605/sokal.html>
- Sosa, P. & Arciniegas, W. (2021). *Creación. Operador en educación, arte y lenguaje*. Tunja: Editorial UPTC.
- Smith, J. (2009). *The A/R/T connection: linking art practice, research and teaching*. *International Journal of Education Through Art*. 5. 265-281. 10.1386/eta.5.2and3.265/1.
- Springgay, S., Irwin, R., & Kind, S. (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text*. Qualitative

- Inquiry, 11(6), 897–912. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Tolkien, J. (2002). *El señor de los anillos: la comunidad del anillo*. 9ª. Ed. Buenos Aires: Planeta.
- Tun, M., & Díaz, M. (2015). *Recuperar la Memoria Histórica y las Matemáticas Andinas*. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8 (1), pp. 67-86. Disponible en: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/164>
- Urton, G. (2022). *El Cosmos Andino* (2da edición). El Cosmos Andino. Disponible en: https://www.academia.edu/72105800/G_Urton_El_Cosmos_Andino_2da_edicion_
- Velosa, J. (1990). *Canto a mi vereda*. Álbum *De mil amores*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1DUqyq6H51s>
- Wilde, O. (1891). *The soul of man under socialism*. (*El alma del hombre bajo el socialismo*). Disponible en: <https://archive.org/details/soulofmanunderso00wildrich/page/303/mode/1up?view=theater>
- Zuidema, T. (1976). *The Ceque System of Cuzco*. *The social organization of the capital of the Inca*. Leiden: Brill.

Tabla de Figuras

Figura 1. Algoritmo de los agentes en el taller. Elaboración propia.	122
Figura 2. Matriz de los agentes y componentes en el taller. Elaboración propia.....	123
Figura 3. Diagrama operativo de los agentes siguiendo el modelo del Design Thinking. Elaboración propia..	124
Figura 4. Diagrama de producción siguiendo el modelo del Design Thinking. Elaboración propia.	126
Figura 5. Mapa siguiendo el modelo del Art Thinking. Elaboración propia.	132
Figura 6. Mecanismo siguiendo el modelo a/r/tográfico. Elaboración propia.	145
Figura 7. Tejido siguiendo el modelo a/r/tográfico. Elaboración propia.	151
Figura 8. Ritmos de entrecruzamientos regulares de hilos de urdimbre y trama para las estructuras cara urdimbre: I tela, 11 estructuras con hilos flotantes. a, b, c: hilos flotantes ortogonales simultáneos 3/3, 3/1 y 2/2/1; d, e, f, g: hilos flotantes ortogonales alternos 3/1,3/1 doble, 3/1 cuádruple, 9/1; h, i, j, k: hilos flotantes en diagonal o en sarga 2/2, 2/2 dobles, 2/1 y 3/1. Fuente: Desrosiers, 1997, P. 342.....	152
Figura 9. Neil Avella en su taller durante el modelado inicial en arcilla de su obra finalizada en resina poliéster, homenaje al cacique Tundama, 2019. Foto: Archivo personal.....	155
Figura 10. <i>Corona</i> . Instalación. Molinos de mano en cerámica sobre harina de maíz. Imagen Regional 9. Banco de la República, sede Bucaramanga. Neil Avella, 2019. Foto: Archivo personal.	157
Figura 11a. Karen Ochoa en medio del campo boyacense. 2021. Fotos: Archivo personal.	164

Figura 11b. Muestra de trabajo textil. Karen Ochoa, 2021. Fotos: Archivo personal.	165
Figura 12. Encuentro con bordadoras tradicionales en el distrito de Vinchos, Departamento de Ayacucho, Perú, 2013. Foto: Archivo personal.	166
Figura 13. Caricatura publicada el 23 de diciembre de 2005, por el diario <i>Boyacá 7 días</i> , entonces subsidiario de la Casa Editorial El Tiempo, CEET. Fuente: Arciniegas, 2009.....	171
Figura 14. Caricatura publicada el 28 de agosto de 2013, por el diario <i>Boyacá 7 días</i> , entonces subsidiario de la Casa Editorial El Tiempo, CEET. Posteriormente fue compartida a través de la red social Facebook más de 2.300 veces durante los días de las manifestaciones. Fuente: Archivo personal.....	173
Figura 15. <i>Piquiniqui</i> (2021). Diorama en papel sobre un plato de barro cocido. 16 cm x 26 cm. Obra seleccionada para exposición dentro del proyecto “Invite & Convide”. Fuente: Archivo personal.....	176

Cuadros

Cuadro 1. Los modelos de la Creación y la Creatividad según Robert Sternberg. Sternberg, Robert. (1999). <i>Handbook of Creativity</i> . Nueva York: Cambridge University Press. 490 pp. 3-15. Traducción libre.....	61
--	----

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





Este libro se terminó de imprimir
en el mes de abril de 2024, en
Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá - Colombia

GRUPO DE INVESTIGACIÓN FILOSOFÍA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

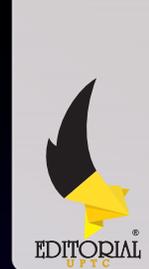
GIFSE fue creado en el año 2007, se dedica a la investigación y conceptualización sobre problemas contemporáneos en Ética, Política, Estética y Educación desde la perspectiva filosófica. De igual manera elabora productos editoriales, pedagógicos y didácticos. Organiza eventos de carácter nacional e internacional sobre temáticas pertinentes a los objetos de estudio.

Líneas de Investigación activas:

- Filosofía, Ética y Filosofía Política
- Filosofía de la Educación y Enseñanza de la Filosofía
- Filosofía e Infancia
- Pedagogía, Sujetos y Contraconductas
- Arte, Estética y Educación Artística.

LÍNEA ARTE, ESTÉTICA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Esta línea de investigación, se consolida en el año 2018 al interior del Grupo de Investigación GIFSE, con la intención de consolidar un campo de estudio que permita desarrollar proyectos de investigación en la relación: Arte, Filosofía y Educación. En el mismo sentido, esta línea busca establecer metodologías y estrategias investigativas que permitan la indagación en los temas de estudio, así como en la divulgación de los resultados de investigación obtenidos por el grupo de profesores de la línea a través de: artículos, ponencias, libros, capítulos de libro, productos de creación artística, así como el establecimiento de redes académicas que consoliden el desarrollo de trabajos de indagación en la relación Arte, Filosofía y Educación.



Este libro explora la relación entre diversos conceptos asociados a la Creación Artística con la práctica a/r/tográfica, particularmente, con el rol de la escritura en sus procesos y la configuración de la Experiencia como resultado de la toma de conciencia, por parte del creador. Asimismo, describe cómo el concepto Creación ha sido abordado desde diversas posturas, coincidentes en su interés por establecer metodologías y explicaciones, enfocándose en aspectos técnicos, y desestimando la experiencia del sujeto. Para refutar esto, se describen las historias de algunos creadores destacados, demostrando que sus procesos tienen en la Experiencia su más importante insumo, esto permite establecer una serie de elementos comunes que les vinculan y hacen de sus prácticas acciones rituales, que están alejadas de intereses hegemónicos.

Finalmente, el libro recoge una serie de metáforas visuales que permiten comparar distintos ‘modelos’ metodológicos frente a la Creación, para luego ejemplificar algunos procesos a/r/tográficos dados en Boyacá, lo que, en suma, conduce a plantear la relación Creación-Experiencia, pero también una búsqueda por la definición de la misma Creación



Uptc®

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACION

