

LA EMPINADA PENDIENTE DE LA CREATIVIDAD: DEL MIEDO AL GOZO

M^a del Carmen Gil del Pino¹
Universidad de Córdoba

RESUMEN

La vida humana alcanza su verdadero valor –la existencia– y su mayor deleite en el trabajo creativo. El hombre, pese a ser un ente engendrador por naturaleza (llamado, por tanto, a existir) y tender al disfrute (como ser vivo) y a la felicidad (como ser humano), no crea. Al descubrir la desmedida fuerza de su mente, tiene miedo de sí mismo y se debate en un conflicto mental que resuelve inhibiendo la que es su tarea más genuina, causa y principio, además, del supremo goce. Sin duda, se aliena (y aniquila) al hacerlo. La autora de este artículo recrea primero los orígenes (ancestrales) de este miedo y propone después tres pasos –cognitivo, conductual y afectivo– para superarlo.

ABSTRACT

Human life gets its real value and greatest delight when involved in creative work. Man does not create in spite of being naturally creative and with a tendency to be happy and enjoy. When he discovers the amazing power of his mind, he/she is afraid of him/herself and gets into a mental conflict that he solves blocking his most genuine activity, that of creation, the reason and starting point of the highest pleasure. Without question, he/she alienates and obliterates him/herself in doing so. The writer of this paper analyzes the origins of this fear first and then proposes three steps to overcome it: cognitive, behavioural and affective.

0. AL PIE DE LA CUESTA: MIEDO A CREAR

El ser humano no es una máquina que desenvuelve sin remedio los mandatos de una naturaleza rigurosa e inclemente y de un destino más riguroso y más inclemente aún. Tampoco una marioneta que danza al mover sus hilos el gigante cultural. Capaz de resistir, de combinar, de recombinar, de romper, de engendrar, el hombre es, en la

¹ Profesora de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Córdoba. Teléfono de contacto: 957 218960. Correo electrónico: ed1gipim@uco.es

*natura*² y en la *cultura*, un ente creador. El que pobló la Tierra hace aproximadamente cuatro millones de años³ ya lo era. Con todo, absolutamente todo en contra (sin provisiones, sobre una tierra gélida, rodeado de fieras...), se irguió, levantó sus ojos, liberó sus manos y su lengua, y creó, creó el mundo a fuerza de mirarlo, de acariciarlo, de decirlo. Mucho tiempo hubo de emplear en ello. Finalmente el perfume, la frescura, la armonía, la belleza... compensaron sus esfuerzos y colmaron sus naturales deseos. Ríos de leche y de néctar, panales de dulcísima miel, árboles cargados de jugosos frutos, rosas fragantes y encendidas, pájaros saltando de rama en rama, lucientes estrellas, héroes... y dioses, hasta dioses creó el hombre, dioses que habitaban, junto a él, la Tierra. Ante la inmensidad de su obra, tuvo miedo de sí mismo, de la enorme fuerza de su mirada creadora, del increíble poder que alcanzaron sus manos y su lengua desatadas. Mudo de asombro, horrorizado, retrocedió, elevó a los dioses, cetro en mano, hasta el Cielo, y se postró —momento trascendental éste— ante ellos. Tal era —tal es— su fantasía. Tal su delirio. Tal su terror.

Perplejo y paralizado de miedo, el hombre arrancó de su mente, como si de fuego abrasador se tratase, el poder de crear. "Son los dioses —se dijo— los que han creado el mundo y los que me han creado a mí. Son ellos los dueños del universo y mis dueños. Les debo, por tanto, obediencia y adoración". Y resolvió en fe su pánico. "Sabemos que el hombre, dice Bruner (1987: 60), tiene una capacidad infinita de creer. Sorprende que no se le haya definido como *Homo credens*".

La historia del ser humano es la historia de su conflicto, de la lucha entre sus dos mentes —la que cree en verdades reveladas y la que busca construir las— y de la victoria final de la primera, pese al equilibrio de fuerzas logrado en el Renacimiento o a su posterior derrota en la Ilustración. La locura, el fuego, la pasión, el poder creador... pertenecen definitivamente a los dioses, y el hombre no debe robárselos. O a los demonios, porque también son éstos atributos propios de los demonios: "Para ser sincero —dice Milosz (en Bruner, J., 1987: 15)—, toda mi vida he estado en poder de un demonio, y realmente no comprendo cómo toman forma los poemas que me dicta". Esto es un error. Vygotski (1998: 16) lo dice con claridad:

Sólo ideas religiosas o mitológicas acerca de la naturaleza humana podrían suponer a los frutos de la fantasía un origen sobrenatural, distinto de la experiencia anterior. En tales conceptos, los dioses o los espíritus imbuyen sueños a los hombres, prestan a los poetas contenido para sus obras, dictan a los legisladores los diez mandamientos. El análisis científico de las elucubraciones más fantásticas y alejadas de la realidad, como por ejemplo los mitos, los cuentos, las leyendas, los sueños, etc., nos convence de que las mayores fantasías no son más que nuevas combinacio-

² El estado primitivo del hombre es conocido como «estado de naturaleza». De él salió (y pasó al «estado de sociedad») por su capacidad imaginativa, "por el poder de su pensamiento, inventando constantemente instituciones, costumbres y técnicas de subsistencia cada vez más inteligentes y más racionales" (Harris, M., 2003: 34).

³ Louis Leakey encontró en la garganta de Olduvai (este de África) unos fragmentos de cráneos humanos (de *homo habilis*) a los que se les atribuye una antigüedad de entre tres y cuatro millones de años. Sin embargo, la estimación más conservadora sitúa la aparición del genuino ser humano sobre la Tierra hace 500 000 años.

nes de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación.

El hombre, al alienar la creatividad, que es su quehacer más genuino, se aliena sin remedio. Por no cometer el pseudo-pecado de robar el fuego a los dioses —fuego que le pertenece—, comete uno auténtico e imperdonable: el de violarse a sí mismo, el de aniquilarse.

La creación reclama el retorno del ser humano al momento trascendental para hacer —de nuevo y, paradójicamente, por vez primera— lo que hizo el *homo erectus*: ponerse de pie, levantar los ojos, librar las manos y la lengua e inventar con miradas, caricias y palabras infinitos mundos y gozar (no temer), ahora sí, al hacerlo.

Crear es, por tanto, recorrer el camino que va del miedo al gozo. Tolstoi, Darwin, Picasso, Mozart, Newton... lo recorrieron y gozaron. De este último dice Vygotski (1998: 18) que "en el momento en que estableció definitivamente sus cálculos y descubrimientos estaba invadido de una emoción tan fuerte que hubo de dejar a otros el cuidado de terminarlos". Ahora bien, el fértil terreno de la creación no está, afortunadamente, reservado a genios, sino a cualquier persona que descubra las enormes posibilidades de su mente.

1. ACERCA DE LA INFINITA CAPACIDAD CREADORA DEL SER HUMANO. DE LA FE (CIEGA) EN LOS DIOS A LA FE (RAZONADA) EN LOS HOMBRES

El primer paso del itinerario que nos corresponde —por lógica, por ética— recorrer consiste precisamente en desvelar (y admitir) el poder engendrador de nuestra inteligencia. Somos capaces (y hemos de admitirlo) de mirar, decir, sentir, pensar, hacer... de modo propio, libremente; de leer y expresar el mundo que vemos (¿quién se atreve a asegurar que todos vemos el mismo?), el que debe ser ("si es tachado el poeta de que no es así lo que cuenta —dice Aristóteles [1970:82]— responderá: mas así debe ser"); de desplegarlos; de ejercer la fuerza del ala; de transmutar lo ordinario; de ser auténticos; de establecer relaciones nuevas entre las cosas, de reordenarlas. Somos capaces de crear. Y ello tanto en el seno de la ciencia (generando hipótesis, teorías, formas, en definitiva, de ilusión de la realidad) como en el de las humanidades (fundando mundos posibles mediante la transformación metafórica de lo dado).

Hay que crear, por tanto, porque es cierto, que la mente humana —nuestra mente, la de cada uno de nosotros— es capaz de construir teorías científicas y de desplegar su pensamiento metafórico y producir infinitos mundos imaginados, mundos todos compatibles que conforman (y confirman) el "real" u "objetivo":

La ciencia y las humanidades —dice Bruner (1987: 54)— han llegado a ser productos ingeniosos de las mentes de los hombres, como creaciones generadas por diferentes usos de la mente. El mundo del "Paraíso perdido" de Milton y el mundo de los *Principia* de Newton existen no sólo en la mente de los hombres; cada uno de ellos tiene una existencia en el "mundo objetivo" de la cultura, al que el filósofo

Karl Popper denomina Mundo Tres. Son, en el sentido de la lógica modal moderna, colecciones de *mundos posibles*.

Lo que llevó a Newton, por poner un ejemplo concreto en el ámbito científico, a enunciar la ley de la gravedad fue su descubrimiento de la relación existente entre la masa de los cuerpos. Fue capaz de verla este soberbio científico. Fue capaz de percibir que los cuerpos con masa se atraían y, además, que lo hacían en razón directa a la de cada uno e inversa a la distancia existente entre ellos. Newton captó esta trama científica, o mejor dicho, la creó, pues las relaciones entre las cosas del mundo real son construcciones mentales proyectadas al mundo objetivo. Del mismo modo, lo que lleva al filósofo, al pintor, al dramaturgo, al músico, al poeta... a producir, lo que nos lleva a nosotros, es la mirada⁴, la visión nítida de mundos posibles (y mejores), maravillosos, que se hallan, por increíble que parezca, al alcance de la mano. De este último dice Aristóteles en *El arte poética* (1970: 45) lo siguiente:

No es oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probable o necesariamente; porque el historiador y el poeta no son diferentes por hablar en verso o en prosa (pues se podrían poner en verso las cosas referidas por Herodoto, y no menos sería la verdadera historia en verso que sin verso); sino que la diversidad consiste en que aquél cuenta las cosas tales cuales sucedieron, y éste como era natural que sucediesen. Que por eso la poesía es más filosófica y doctrinal que la historia".

2. EXPERIENCIA Y LENGUAJE COMO NUTRIENTES (O CONDICIONANTES) DE LA CREATIVIDAD

Si nuestro primer paso en la senda de la creación es "levantar los ojos" y ver la capacidad engendradora que nos caracteriza —en suma, realizar un *ejercicio de inteligencia*—, el segundo será "redimir las manos y la lengua", que bien atadas las tenemos. Convencidos de que podemos crear, habremos de acometer, en buena lógica, el trabajo creativo. Sepamos, de entrada, que no es nada fácil, y no lo es porque nos hallamos ahora ante una práctica delicada y dura, una práctica de *resistencia* y de *insistencia*. El material que necesita nuestra mente se encuentra, y es lo que pretendo poner de relieve en este epígrafe, en mal estado, en muy mal estado.

La imaginación se nutre de la experiencia y ésta, por su parte, de lenguaje, que es, según Bruner (1987: 20), la "herramienta más poderosa" para organizarla y, sobre todo, "para constituir realidades". Dado que la lengua varía de unos grupos humanos a otros, el mundo es organizado de diferentes maneras, o si se quiere, constituido

⁴ Una mirada, como dice José Antonio Marina (1993: 29), libre, guiada por nuestras ilusiones, por nuestros sueños: "Cogemos de nuestro alrededor lo que nos interesa, porque nuestro ojo no es un ojo inocente sino que está dirigido en su mirar por nuestros deseos y proyectos". Y como "entre el acto perceptivo y el acto creador no hay un abismo" (Ibidem: 33), ver lleva a crear.

en múltiples realidades, tantas como formas de aprehenderlo, de decirlo. Claro que el lenguaje es, asimismo, producto de la experiencia. Si es cierto que constituye nuestro instrumento básico para aproximarnos (creativamente) al mundo, también lo es que antes nos ha sido dado por éste. El estructuralista francés Lévi-Strauss (en Velasco Maillo, H., 2003: 311) define bien la compleja y circular relación entre ambos. Producto, parte y condición de la experiencia es para él la lengua:

El lenguaje es susceptible de ser tratado como un «producto» de la cultura: una lengua, usada en una sociedad es un reflejo de la cultura en general de la población. Pero en otro sentido, el lenguaje es «parte» de la cultura; constituye uno de sus elementos, entre otros. [...] Pero esto no es todo: se puede considerar el lenguaje como una «condición» de la cultura, y ello en un doble sentido: diacrónico, puesto que el individuo adquiere la cultura de un grupo principalmente por medio del lenguaje; [...] (y) desde un punto de vista más teórico, el lenguaje aparece también como «condición» de la cultura en la medida en que ésta posee una arquitectura similar a la del lenguaje. Una y otra se edifican por medio de oposiciones y correlaciones, es decir, de relaciones lógicas, de tal manera que el lenguaje puede ser considerado como los cimientos destinados a recibir las estructuras que corresponden a la cultura en sus distintos aspectos, estructuras más complejas a veces, pero del mismo tipo que las del lenguaje.

Experiencia y lenguaje, pues, integrados en una realidad complicada y polisémica, abastecen la inventiva. "La actividad creadora de la imaginación —afirma Vygotski, S.L., 1998: 17— se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía"; y en relación directa, además, con el diccionario mental que, en opinión de Cazden (en Bruner, J.S., 1988: 119), "cataloga nuestro conocimiento sustantivo del mundo". Experiencias y lenguas ricas propiciarán entonces la invención y experiencias y lenguas pobres⁵ la harán desvanecerse.

De lo anterior se desprende que la fantasía en la infancia es más limitada que en la madurez⁶. Vygotski (1998: 40) expresa esta idea en los siguientes términos:

Sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la del adulto. Sabemos también que sus intereses son más simples, más pobres, más elementales; por último, su actitud hacia el medio ambiente carece de la complejidad, de la precisión y de la variedad que caracterizan la conducta del adulto, todo lo cual constituye los factores básicos determinantes de la función imaginativa. La imaginación del niño, como se deduce claramente de todo esto, no es más rica, sino más pobre que la del

⁵ En nuestra lengua, por ejemplo, hay una sola palabra para designar la nieve; en esquimal, varias: una para la nieve que cae, otra para la que descansa en el suelo, otra para la nieve dispersa... El tiempo, otro caso interesante, para nosotros es lineal porque nuestra lengua lo clasifica en pasado, presente y futuro; en esquimal es una dimensión abierta que se expresa con multiplicidad de sentidos (se usan modificadores semitemporales: incoativos, durativos, transicionales...). Existen, por otra parte, lenguas cuyos verbos no tienen tiempos.

⁶ Hasta no hace mucho se creía, sin embargo, que la capacidad creadora de los niños era mayor que la de los adultos.

adulto, en el proceso de crecimiento del niño se desarrolla también su imaginación, que alcanza su madurez sólo en la edad adulta.

"A medida que nos volvemos adultos (por lo menos en la cultura occidental) —insiste Bruner (1987: 115)— nos hacemos cada vez más expertos en ver el mismo conjunto de sucesos desde perspectivas o posturas múltiples y en considerar los resultados como, por decirlo así, mundos posibles alternativos. El niño, todos estaremos de acuerdo, es menos hábil para lograr estas perspectivas múltiples"; y el que soporte condiciones de vida miserables, menos aún.

2.1. Creatividad infantil y condiciones de vida

Por desgracia, condiciones de vida miserables soportan hoy infinidad de chicos. "Casi la mitad de la población mundial vive diariamente con menos de lo que se puede comprar con dos dólares en Estados Unidos" (Kerbo, H., 2003: 360). La tragedia, pues, de casi media humanidad es morir de hambre; la de la otra sobrada mitad, no verlo. Ambas situaciones inhiben —aunque de muy distinta manera— la inteligencia creadora.

Un niño que arrastra una biografía infeliz (dejaremos la situación de la "mitad sobrada" para otro momento) tiene limitada en grado sumo (para hablar con exactitud habría que decir "impedida por completo") su capacidad de crear. Ésta no puede emerger en aguas densas, fangosas. No puede desenvolverse en modo alguno donde existen situaciones (mal llamadas) de riesgo⁷. Pero el problema no se halla en la *cantidad* de lenguaje o de experiencia, sino, en opinión de Bruner (1988: 121), en la escasa capacidad del niño que vive en condiciones deplorables "de analizar los sucesos del mundo desde una perspectiva distinta de la suya propia personal o local". Parece que éste es poco capaz de conseguir la "descentración", la independencia de su contexto. Un lenguaje vinculado a un entorno, limitado a unas vivencias y restringido a unos usos determinados —que es el que tiene— no favorece, de ningún modo, el desarrollo de la inteligencia (creadora):

Warren Haggstrom (1964), en una brillante revisión de las publicaciones sobre los efectos de la pobreza, llega a la conclusión de que "el hecho de ser un desfavorecido con necesidades que satisfacer lleva al pobre a depender de organizaciones, personas e instituciones que puedan cubrir las; a través de características internas de la personalidad tanto como de la posición social, la situación de dependencia e impotencia conduce a la apatía, a la desesperanza, a la convicción de que uno es incapaz de actuar satisfactoriamente, al fracaso en la adquisición de habilidades, etc." (Bruner, J.S., 1988: 117).

El antropólogo Malinowski elaboró una lista de siete necesidades individuales básicas, necesidades que se jerarquizan y que esperan respuesta de la cultura, que para el funcionalista británico referido es, según Harris (2003: 475), "una vasta

⁷ Ya no hay riesgo: hay desastre.

realidad instrumental' para la satisfacción de ellas". La primera de todas, como era de esperar, es la nutrición⁸.

Sin duda, a los niños les resulta difícil hacer cualquier cosa, por insignificante que sea, con el estómago vacío. Y crear, desde luego, es para ellos prácticamente imposible, dado que su imaginación no se activa, pues se niega en rotundo a ejercitarse en circunstancias tales. Lo más que pueden crear con hambre es lo que creó (y dibujó) un alumno mío de nueve años: un jamón más grande que él mismo, al que se asía (en el papel) fuertemente. Y con pena, lo que pueden crear con pena es el brevísimo cuento que creó otra alumna mía de la misma edad: «Esto era una vez mi abuela que le cortaron la pierna». Punto y final. Presentación, nudo y desenlace en una sola línea.

Aún hay más. Otro chico, también discípulo mío, cúmulo de desgracias éste, ni siquiera podía estructurar sus textos: «Al día siguiente se fue y llovía a cántaros». Esto es lo que me entregó una vez como relato. Me quedé –nos quedamos– sin saber, debido a su paupérrima (des)organización, quién se fue, qué pasó el día de antes y si ello hizo que se fuera, a dónde se marchó, en qué contexto sucede la acción, etc. El mundo construido por el chico era tan pobre como el mundo referencial. Condenó a su personaje a la misma *no realidad* a la que estaba condenado él⁹.

Existe, pues, vinculación entre la función imaginativa y las condiciones en las que se desenvuelve la existencia. Vygotski (1998: 38) lo dice de manera bien clara:

Las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener precisamente en sus manos todas las condiciones necesarias para crear.

Suele hablarse tanto –dice Ribaud– del vuelo libre de la fantasía y de la omnipotencia del genio que se olvidan las condiciones sociológicas (sin hablar de otras) de las que a cada paso una y otro dependen. Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social.

Mas no sólo las condiciones sociales merman la creatividad. También lo hace la institución encargada precisamente de desarrollarla. Me estoy refiriendo, como ya se habrá podido adivinar, a la escuela.

2.2. Escuela y creatividad: añicos de alas entre los gruesos muros

La escuela se inventó para los niños (y no los niños para la escuela), para hacer de cada uno de ellos el ser genuino que debe ser, para proporcionarles los elementos

⁸ El lector interesado en conocer el esquema completo de necesidades puede hallarlo en la página 476 del libro de Marvin Harris (2003) *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*.

⁹ Ciertamente, los trabajos libres y originales manifiestan, de manera recurrente además, los problemas y los miedos (también, anidados en ellos, los deseos y los sueños) que tienen sus autores. En los trabajos creativos de una alumna mía cuya experiencia escolar había sido desastrosa siempre salía la escuela malparada (o rota, o quemada, o desaparecida...). La frase que escribió libremente una chica cuyo padre estaba en paro fue: «¡Oh, qué bien: he encontrado trabajo!». Por tanto, las obras creadas, al canalizar los sentimientos, al hacer posible la *emergencia de la gran cantidad de manifestaciones que escapan al control del sujeto*, constituyen un espejo nítido de su personalidad y de su visión del mundo.

necesarios con los que desarrollar sus proyectos creativos. Ella no tiene más proyecto que el de desenvolver los múltiples que portan sus alumnos¹⁰, lo que significa que ha de contemplar a éstos "del mismo modo que un jardinero contempla un árbol de pocos años, esto es, como algo que posee una determinada naturaleza intrínseca, que lo hará desarrollarse hasta adquirir una forma admirable, siempre que se le dé el suelo, el aire y la luz adecuados" (Russell, B., en Chomsky, N., 2003: 46).

Sin embargo, inserta en una sociedad convertida en mercado en la que todo, absolutamente todo (la salud, la educación, la vivienda, la información, el arte, la tierra, el trabajo, el dinero...), es ya mercancía, no puede, por más que se empeñe, cumplir su cometido. Un *molino satánico*, dice Karl Polanyi (en Moreno Feliú, P., 2004: 403), ha triturado al hombre y destruido la sociedad:

¿Qué «molino satánico» redujo los hombres a masas? ¿Qué parte fue causada por las nuevas condiciones físicas? ¿Qué parte por las dependencias económicas que operaban bajo las nuevas condiciones? ¿Y cuál fue el mecanismo mediante el cual quedó destruido el antiguo tejido social y se intentó con tan poco éxito una nueva integración del hombre en la naturaleza?

La institución escolar ha sucumbido. Lejos de ser, como fuera en otros tiempos, una academia donde se discute y construye el conocimiento y el pensamiento, es ahora un lugar en el que se mercadea con el primero y se anula el segundo. No se puede decir otra cosa cuando se comprueba que los maestros se han transformado en recursos, las relaciones humanas en relaciones contractuales, la lógica en «cálculo racional», los alumnos (y su saber) en productos que cotizan –o no– fuera, y el pensamiento en «pensamiento cero».

La escuela es hoy, tristemente, una metáfora del mercado. Unos venden conocimientos y otros, en función de sus posibilidades, los compran. Y el pensamiento queda desalojado de ella. Del peligro que corremos si se produjese el desalojo completo de éste nos avisa Hanna Arendt (en Tedesco, J.C., 1995: 24): "Si sucediera que conocimiento [...] y pensamiento se separasen definitivamente, nos convertiríamos en impotentes esclavos no tanto de nuestras máquinas como de nuestros *know-how*, irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible, por muy mortífero que fuera".

Si crear, como dijimos en páginas anteriores, es activar la capacidad que tenemos (todos) de hacer infinitas combinaciones, de descubrir relaciones nuevas, hay que reconocer que esta empresa en una escuela triturada por el *molino satánico* de Polanyi –molino que no para de mover sus aspas– es harto difícil, pues las relaciones en ella, las pocas que existen¹¹, están predeterminadas. "Cada oveja con su pareja",

¹⁰ Sin embargo, la actividad creadora que desenvuelve la institución escolar es, fundamentalmente, su propio proyecto, no el de los alumnos. Éstos "crean" cuando se les dice, como se les dice y sobre lo que se les dice.

¹¹ Es propio de la cultura occidental instruir a sus jóvenes mostrándoles el saber troceado, desarticulado (las tribus "salvajes" no enseñan de este modo). Nuestra escuela no sólo da a sus alumnos una gran cantidad de piezas sueltas, un "tendedero de información" (tomo la expresión de Belto [en Chomsky, N., 2003: 17]), sino

"une lo que corresponda", "clasifica"... les decimos a los chicos. Y enseguida éstos trazan una línea que va del chino a la china, del negro a la negra o del toro a la vaca. El alumno mío que unió *actor* con *yegua* y *caballo* con *actriz* tuvo que borrarlo, por mandato mío, inmediatamente¹².

Por lo común, los alumnos no encuentran en la escuela estructura adecuada para crear. Ésta no sólo obliga a todos los aprendices a llegar a Roma sino también a que lleguen por el mismo camino. Así están, hoy por hoy, las cosas.

¿Qué haría usted, lector de este artículo, si fuese maestro de un chico que, teniendo que crear una oración con la palabra "decepcionado", escribe «he ido a casa de mi amigo y no me ha dejado jugar»? ¿Qué haría? ¿Pondría sobre ella la *M* de mal (bien grande y en rojo) porque el chico no ha utilizado la palabra en cuestión? ¿Daría por buena la frase dado que el alumno ha entendido de sobra el significado de la palabra? ¿Qué haría? Opino que noventa y nueve veces de cada cien cualquier maestro la tacharía. Yo, desde luego, lo hice, pues el anterior no es un caso hipotético: me sucedió a mí.

Nos hallamos, todavía, aunque lo disimulemos bien o hasta lo neguemos abiertamente, dentro del paradigma conductista. Creemos aún que el aprendizaje de los niños es la respuesta fija al (ridículo) conjunto de estímulos que les proporcionamos. Y pensando de este modo lo que hacemos realmente es frenar —en el mejor de los casos— o ahogar —en el peor, pero más ajustado a la verdad— la obra genuina, que no es otra que la propia autodeterminación, la creación de sí mismo:

La inteligencia humana desarrolla y ejerce la autodeterminación cuando, apoyándose en esta base inagotable de combinaciones novedosas de fragmentos de la cultura de la humanidad, se independiza del ciclo cerrado de dependencia biológica entre los estímulos y las respuestas para satisfacer necesidades primarias, y se proyecta para configurar una nueva realidad y, en concreto, un singular e irreplicable modo de ser individual: la subjetividad (Pérez Gómez, A., 1998: 240).

Resumiendo, que crear llega a ser ahora, en este segundo, largo y duro paso hacia la cima del delicioso monte, en este árido territorio de la escuela y en el no menos árido del contexto social descrito en el subapartado anterior, el acto dual de *resistir* e *insistir*. *Resistir* (sin retroceder ni un palmo siquiera) la acción trituradora del *molino satánico*, e *insistir* (viva siempre la esperanza de ascender a la luz) con la mirada, la caricia y la palabra genuinas. *Desobedecer*, en definitiva, y *desobedecer* con el objetivo de *existir*, que para el antropólogo Victor W. Turner (1988: 144) consiste en *estar en éxtasis*, o sea, *estar fuera* de la estructura social, o lo que es igual, y seguimos así con nuestro argumento, fuera del *molino satánico* que nos conviene

que, además, inhibe en ellos la capacidad de establecer relaciones. No hay que ser un lince para comprender que tal desarticulación de los conocimientos adquiridos es un mecanismo para evitar la comprensión crítica y coherente del mundo en el que vivimos.

¹² Ni siquiera este niño pudo explicar, pues no le di la opción, por qué había unido estos conceptos. En la escuela todo sucede deprisa. El maestro tacha guiado por un único criterio —criterio que, la mayoría de las veces, desconoce el alumno— y los chicos borran sin pedir explicaciones. ¿Podría haber imaginado este alumno mío —me pregunto ahora, pasado el tiempo y sin remedio ya— una actriz de ojos hermosos y largos cabellos cruzando a lomos de un veloz caballo blanco una playa, un río o un verde prado?

en masa, en «rebaño desconcertado» (Chomsky, N., 2003: 31). *Existir* es, en suma, ser resistente e insistente para permanecer dentro de uno mismo.

Estamos obligados a desenvolver, resistiendo e insistiendo (para existir), nuestra dimensión proyectiva y la de nuestros alumnos. Estamos obligados a romper el ciclo de dependencia, a permitir y facilitar el florecimiento de un genuino modo de ser, a producir no sólo nuevos cantos sino también nuevas maneras de cantar. Todos. No me cansaré de insistir:

Decir que no hay lugar para el canto en nuestros días es un ejercicio de ceguera, que se alía con la derrota; no acertar a encontrar los nuevos registros de los deseos solidarios en que emiten las voces de la imaginación colectiva es el grado máximo de impotencia [...]. Sospechamos, por el contrario, que el canto procederá no de «la letra muerta sino del fondo vivo de tu entraña» (Luis Cernuda). Será un canto sinfónico, abigarrado y mestizo, con melodías de muchas tradiciones; tendrá voces plurales, que emergerán desde el íntimo e irrenunciable poema del ser humano; no tendrá autor, sino autores; no será monocorde, sino sinfónico (García Roca, J., 1998: 11).

3. DE LA LUZ (O LA LLAMA QUE ENCIENDE EL DESEO)

Hasta aquí sólo he pretendido mostrar, dentro, desde luego, de la tupida trama en la que acontecen, dos secuencias del itinerario de la creación: el acto cognitivo de creer en sí y el ejercicio tenaz de desobediencia. Ahora bien, ni la una ni la otra se producirán –y todo lo dicho hasta el momento sería, en consecuencia, inútil– si falta el componente al que me propongo dedicar este último epígrafe, componente tan sencillo como esencial.

Para producir una obra genuina es preciso que una partícula encendida salte de la lumbre y de la luz e inflame y convierta en hoguera, en volcán, el ánimo (bien dispuesto) del creador (el ánimo de cada uno de nosotros). Sí, es preciso que una chispa caiga sobre él y prenda dulce fuego en su pecho (receptivo), porque no va a confiar en su capacidad engendradora ni a mover un solo dedo en una empresa tan difícil como es la creación sin sentir el deseo vehemente de hacerlo. El áspero y oscuro itinerario del arte requiere, sobre todo, pasión. Sin ésta no se puede generar la obra única. “Todo anhelo –dice Ribaud (en Vygostki, L.S., 1998: 36)–, todo deseo por sí o junto con otros puede servir [...] de impulso a la creación”.

Así es, porque el ascenso (duro) a la cima –bellísima cima– de la fantasía cansa el cuerpo y turba (peligrosamente) el espíritu, y sólo lo emprenderemos y persistiremos en él si nos acaricia, enloquece, y guía una ardiente luz¹³. Las siguientes palabras de Dante (en *La Divina Comedia*, 1973: 7), perdido y muerto de temor en una selva oscura, pueden servir para ilustrar la idea:

¹³ “Tended la luz, rompéd a questo frío/ temor, que me derriba en dolor fiero”, suplica el poeta Fernando de Herrera (1914: 74) a los ojos de su deseo; y Dante (1973: 9) clama –ayuda al Cielo con las siguientes directas palabras: «¡Oh Musas! ¡Oh alto ingenio! Venid en mi ayuda».

Al llegar al pie de una pendiente, donde terminaba el valle que me había llenado de miedo el corazón, miré hacia arriba y vi su cima revestida ya de los rayos del planeta que nos guía por todos los senderos. Entonces aquietóse el temor que había permanecido en el lago de mi corazón durante la noche que pasé con tanta angustia.

Fueron los ojos brillantes de Beatriz, su voz angelical, su virtud, su belleza... los rayos que hicieron al poeta marchar hacia adelante. No temió, iluminado y abrasado por ellos, descender de círculo en círculo hasta el fondo del Infierno ni aproximarse al mismísimo Lucifer; tampoco visitar las siete cornisas del Purgatorio en las que las almas expiaban los pecados capitales. Y no sintió temor alguno porque peregrinaba, con el corazón palpitante, hacia el Paraíso, hacia Beatriz. A Dante lo mantuvo vivo y fuerte la esperanza de este momento:

A través de una nube de flores, salidas de manos de ángeles y que caían sobre el carro a su alrededor, se me apareció una dama; traía una corona de olivo sobre un cándido velo; y bajo un verde manto, vestida de color de llama viva. Mi espíritu, que en otro tiempo, había quedado abatido, temblando de estupor en su presencia, aun no reconociéndola mis ojos, sintió, no obstante, el gran poder del antiguo amor, a causa de la oculta influencia que de ella emanaba. En cuanto hirió mis ojos la alta virtud [...], me volví hacia la izquierda, para decir a Virgilio: «no ha quedado en mi cuerpo una sola gota de sangre que no tiemble; reconozco las señales de mi antigua llama».

En efecto, la luz es el amor, y el artífice un amante puro y tenaz que antes se queda sin lágrimas y suspiros que sin fuerza y esperanza. Pero, ¿qué es lo que ama exactamente? Más que la belleza (encarnada en Beatriz, en Elisa, en Teresa, en Galatea, en Eliodora...) lo que el creador ama es "engendrar en ella", porque en todo hombre, según Platón (1990: 586), hay una fecundidad potencial que tiende a actualizarse, y únicamente puede hacerlo en lo bello. El gran filósofo pone en boca de Diotima¹⁴ estas hermosísimas palabras:

Conciben todos los hombres, ¡oh Sócrates!, no sólo según su cuerpo, sino también según su alma, y una vez que se llega a cierta edad desea procrear nuestra naturaleza. Pero no puede procrear en lo feo, sino tan sólo en lo bello. [...] La belleza es, pues, la Moira¹⁵ y la Ilitiya del nacimiento de los seres. Por este motivo, cuando se acerca a un ser bello lo que está preñado se sosiega, se derrama de alegría, alumbrá y procrea. En cambio, cuando se aproxima a un ser feo, su rostro se ensombrece, se contrae entristecido en sí mismo, se aparta, se repliega y no procrea, sino que se retiene dolorosamente el fruto de su fecundidad. De ahí precisamente que sea grande la pasión por lo bello [...]. Pues no es el amor, Sócrates, como tú crees, amor de la belleza [...] (sino) amor de la generación y del parto en la belleza.

¹⁴ Algunos estudiosos opinan que esta sapientísima mujer es un personaje ficticio introducido por Platón en su diálogo para fingir que las ideas de Sócrates son refutadas. Otros, en cambio, se muestran decididamente partidarios de su historicidad.

¹⁵ Moira es la Suerte (Parca) que con Ilitiya, la divinidad que protege los partos, asiste al nacimiento de los hombres. El oficio de ambos lo desempeña, según Diotima, Calone (la belleza).

El artista desea, pues, lo bello, y lo bello –dice esto también el pensador– coincide con lo bueno (que, a su vez, concurre con la sabiduría [enseguida veremos, a pie de página, un magnífico ejemplo]), y el deseo de las cosas buenas (o bellas, o verdaderas) es, para el sabio ateniense, amor. “No es otra cosa que el bien –afirma (Ibídem: 586)– lo que aman los hombres”.

Amó, pues, Dante el bien (o la belleza, o la verdad) en Beatriz, y Fernando de Herrera, por ilustrar la idea con algún caso más entre tantos como existen, en doña Leonor de Milán, condesa de Gelves. “Al bello aparecer deste lucero” abandonó su empresa épica y se consagró en cuerpo y alma (como se consagra el artista) a construir un mundo de flores para ella. Ni los desdenes de ésta ni su muerte –que la convirtió en rutilante y libre estrella– lograron cortar las alas del ánimo del grandísimo poeta. La deslumbrante belleza de la dama había prendido fuego en su corazón, un fuego inextinguible si *amar es desear aquello que no se posee*. En las siguientes palabras, extraídas de la intervención de Sócrates en el banquete con el que celebra Agatón su primer triunfo como poeta trágico, asoma esta platónica idea sobre el amor¹⁶:

-Lo que desea desea aquello de que está falto, y no lo desea si está provisto de ello. [...]

-¿Querría, por consiguiente, el que es grande ser grande y el que es fuerte ser fuerte? [...]

-¿Y quién puede estar deseoso precisamente de eso de lo que posee? [...]

-Luego éste y cualquier otro que siente deseo desea lo que no tiene a su disposición y no está presente, lo que no posee, lo que él no es y aquello de que carece. ¿No son éstas o cosas semejantes el objeto del deseo y del amor? (Platón, 1990: 582).

-¿No es el amor en primer lugar amor de algo y en segundo lugar de aquello de que está falto?

En fin, que no hay, por fortuna, escapatoria. El hombre es, decididamente, un ser creador (¿quién no desea las cosas buenas?), un amante que busca labrar un oloroso y dulce edén para la persona, personas o mundo amados. Para ello necesita, mucho más que el aire, la luz (las musas, el fuego, el motivo, la palpitación). Necesita ser traspasado (dejarse traspasar) por ella. De lo contrario, ¿qué o quién le hará fuerte para sostener los mil y un combates del duro ascenso?: ¿hacia dónde guiará sus pasos?: ¿qué soplo –ora fuerte, ora suave–, qué aliento lo impulsará?

¹⁶ Aunque en tres de sus diálogos –el *Lisis*, el *Fedro* y el *Banquete*– trata Platón el tema del amor (tema de capital importancia en su filosofía), en este último lo aborda de manera exclusiva, directa y hermosísima. Cada uno de los invitados de Agatón pronuncia un magnífico elogio (encomio) del eros. Termina el diálogo con la inesperada aparición de Alcibiades, discípulo de Sócrates. Al ser exhortado el bello mancebo a hacer también su propio canto sobre la cuestión, decide, sin embargo, hacerlo sobre su maestro. La alabanza del joven no es otra cosa que una transposición del asunto principal, la total imagen del infinito amor que siente por Sócrates. Invito al lector a que goce leyendo *El Banquete*, uno de los más hermosos diálogos del soberbio filósofo. En él puede encontrar textos como éste, pronunciado, precisamente por Alcibiades. Lo he tomado de la página 594: «Yo he sido picado [...] en la parte más sensible al dolor de aquellas en que uno puede ser picado. El corazón o el alma, o como se deba llamar eso. Ahí he recibido la herida y el mordisco de los discursos filosóficos, que son más crueles que una vibora, cuando se apoderan de un alma joven no exenta de dotes naturales y la obliga a hacer o decir cualquier cosa». Aquí tenemos el ejemplo anunciado arriba: la verdad, buena y bella, como objeto de amor. En definitiva, tenemos ya, fundidos y amables, los tres componentes cuya persecución –jamás el dominio– lleva al hombre a la felicidad: el bien, la belleza y la sabiduría.

Todo lo anterior, y mucho más que en este orden de cosas podría decir, me lleva a afirmar –y con ello concluyo– que la creación es, sobre todo, una actividad afectiva (de amor) y gozosa que exige caminar hacia la luz (en la luz y por la luz), que primero, como delicado rayo, convida, y luego, como impetuoso manantial de resplandores, impele a desear, a necesitar anegarse en ella. Y mientras esto sucede, el corazón, picado por mil agujones, palpita feliz e infatigablemente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES (1970): *El arte poética*, Madrid, Espasa Calpe.
- BRUNER, J. (1987): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- CHOMSKY, N. (2003): *La (des)educación*, Barcelona, Crítica.
- DANTE (1973): *La Divina Comedia*, Barcelona, Petronio.
- GARCÍA ROCA, J. (1998): *Exclusión social y contracultura de la solidaridad*, Madrid, HOAC.
- HARRIS, M. (2003): *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, Madrid, Siglo XXI.
- MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama.
- KERBO, H.R. (2003): *Estratificación social y desigualdad*, Madrid, McGraw-Hill.
- MORENO FELIU, P. (comp.) (2004): *Entre las Gracias y el Molino Satánico. Lecturas de antropología económica*, Madrid, UNED.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PLATÓN (1990): *El Banquete o Del Amor. Obras Completas*, Madrid, Aguilar, 553-597.
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Grupo Amaya, S.A.
- TURNER, V.W. (1988): *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid, Taurus.
- VELASCO MAILLO, H. (2003): *Hablar y pensar, tareas culturales*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- VYGOTSKI, L.S. (1998): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.