

2012-06-01

De la tradición clasicista a la experimentación moderna: la historicidad de la noción de creatividad

Ricardo Malagón

Universidad Nacional de Colombia, ricardomalagongutierrez@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/lo>

Citación recomendada

Malagón, Ricardo (2012) "De la tradición clasicista a la experimentación moderna: la historicidad de la noción de creatividad," *Logos*: No. 21 , Article 1.

Disponible en:

This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Logos by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

De la tradición clasicista a la experimentación moderna: la historicidad de la noción de creatividad

FROM CLASSICIST TRADITION TO MODERN EXPERIMENTATION:
THE HISTORICITY OF THE NOTION OF CREATIVITY

Ricardo Malagón*

Fecha de recepción: 13 de abril del 2012
Fecha de aprobación: 2 de agosto del 2012

RESUMEN

El cambio de la tradición clasicista (academicista) al de la experimentación como modelo moderno de creatividad artística permite demostrar la historicidad de la noción de creatividad. Establecer esta historicidad permite enfrentar algunos prejuicios y presupuestos que, hasta la actualidad, interfieren negativamente en la discusión sobre la creatividad artística. Frecuentemente, estos prejuicios y presupuestos terminan en posicionamientos reduccionistas, absolutistas y/o idealistas que no permiten que esta discusión sobre la creatividad artística avance críticamente.

Palabras clave: clasicista, moderna, creatividad, tradición, experimentación, historicidad.

ABSTRACT

The change from a classicist (academicist) tradition to experimentation as a modern model of artistic creativity allows demonstrating the historicity of the notion of creativity. Establishing such historicity allows to face some prejudices and assumptions interfering –till nowadays– in the discussion about artistic creativity. Frequently, those prejudices and assumptions end up in reductionist, absolutist or idealist stances disallowing the discussion about artistic creativity to critically advance.

Keywords: Classicist, modern, creativity, tradition, experimentation, historicity.

* Profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño y adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia. En la actualidad trabaja en el área de historia del arte y en el área de historiografía del arte en el programa de Maestría en Estética e Historia del Arte de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: ricardomalagongutierrez@gmail.com Este artículo hace parte de la investigación en Historiografía y crítica del arte latinoamericano.

La sociología del arte y el arte no se llevan bien. Esto es culpa del arte y de los artistas que no soportan todo aquello que atenta contra la idea que tienen de sí mismos: el universo del arte es un universo de creencia, creencia en el don, en la unicidad del creador increado, y la irrupción del sociólogo, que quiere comprender, explicar y dar razón, causa escándalo. Es desilusión, es reduccionismo, en una palabra, grosería o, lo que viene a ser lo mismo, sacrilegio: el sociólogo es aquel que [...] quiere expulsar a los artistas de la historia del arte.

Pierre Bourdieu (1990)

INTRODUCCIÓN

En la discusión contemporánea sobre la creatividad, la reflexión sobre el cambio de modelo creativo al interior del “arte” se justifica porque persiste todavía —en los ámbitos de la educación y de la práctica y la reflexión artística— la tendencia a considerar los procesos de creatividad artística en términos de lo *inefable*. Se reconoce tanto el carácter no reductible a proposiciones teóricas racionales de los procesos creativos —sean o no de tipo artístico— como la necesidad de evitar los “absolutismos” en las explicaciones sobre la creatividad. No obstante, por evitar esta reducción y estos absolutismos se cae frecuentemente en una actitud relativista e idealista igualmente inoperante.

Este texto se propone demostrar la historicidad de la noción de creatividad mediante la presentación de un cambio de modelo de creatividad artística: el cambio de la *tradicción* clasicista (academicista) al de la *experimentación* como modelo moderno de creatividad artística. Inicialmente, se exponen algunos prejuicios y algunos presupuestos básicos tanto de la creatividad como de la creatividad artística; posteriormente, se desarrolla la noción de investigación artística como modelo creativo clasicista (academicista); finalmente, se desarrolla la noción de experimentación artística como modelo creativo moderno.

Este cambio de modelo se concibe en términos de la historicidad propia del arte y de las prácticas creativas de este y no como la superación —en el sentido de progreso— de un modelo de creatividad artística por otro “mejor”. La “tención” de considerar los cambios artísticos en este sentido se relaciona con los prejuicios comunes sobre la creatividad artística y con la persistencia de la noción de progreso en el arte, según la cual las limitaciones del arte academicista son superadas desde finales del siglo XIX por el arte moderno.

Aunque en este texto se revelan algunos prejuicios comunes y se establecen algunos presupuestos sobre la creatividad, no se pretende la formulación de una teoría en rigor sobre esta, sino más bien demostrar la pertinencia del reconocimiento de estos prejuicios y presupuestos para la reflexión sobre la creatividad

en el ámbito de la enseñanza artística. Este reconocimiento se dirige a posibilitar la apertura de la discusión más allá de los términos de talento, genialidad, individualidad, revelación e inspiración en los que frecuentemente se plantea tal reflexión. Estos últimos contribuyen a la *mistificación* y *mitificación* de la creatividad (en especial de la artística), pero no aportan, en medida alguna, ni a comprenderla, ni menos aún a incentivarla.

PREJUICIOS Y PRESUPUESTOS SOBRE LA CREATIVIDAD Y LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA

Al considerar la creatividad como una actividad que involucra la totalidad de las capacidades mentales, no sorprende la resistencia de esta a ser reducida racionalmente. Por este motivo, no es novedad que no se hable de un test de *coeficiente creativo*, pero sí de un test de *coeficiente intelectual* que privilegia la evaluación de las capacidades mentales racionales evaluadas, como lo son las de la memoria, el vocabulario, la capacidad numérica y el razonamiento general.

Esta imposibilidad es una de las fuentes del “mito” de que en la actividad creativa aparentemente intervienen “otras” capacidades mentales, aparente privilegio de unos cuantos. No obstante, esto ha sido rebatido reiteradamente:

El pensamiento creativo, al igual que el tipo de pensamiento requerido para solucionar los test de CI (Coeficiente Intelectual), implica un proceso de resolución de problemas. Pero a la vez exige que el sujeto utilice sus propios conocimientos y experiencias para elaborar una respuesta que satisfaga una profunda necesidad de autoexpresión. Los problemas que demandan un tipo de pensamiento creativo son aquellos que admiten más de una respuesta correcta, y en esta categoría se incluyen prácticamente todos los problemas básicos que enfrentamos al crecer, contraer matrimonio, levantar una familia, ganarnos la vida y hallar orden, belleza y significado en la existencia, gracias a la ciencia, el arte y la religión (Lagemann, 1997, pp. 26-27).

Esta “solución de problemas” se entiende como la respuesta a un determinado estado de la realidad que se pretende cambiar de manera efectiva e implica la participación dialéctica de todas las capacidades mentales, sean estas de tipo racional o irracional. En este sentido, la intuición, el instinto, la imaginación, la sensibilidad, la emoción y la percepción —en una determinada situación creativa— resultan tan definitivas como las capacidades de racionalización, análisis,

síntesis o deducción en los procesos de construcción de realidad que demanda la vida humana.

De este modo, la creatividad se podría entender como una “capacidad mental dirigida a resolver problemas no reductibles a la razón” o como una “capacidad mental dirigida a ampliar un nivel preexistente de realidad”. Obviamente no se trata de consagrar estas definiciones, sino de probar la pertinencia de este tipo de definiciones para reorientar la discusión sobre la creatividad. Al mismo tiempo, al recordar la resistencia de esta a la reducción racional, resulta importante reconocer que se requiere un cierto tipo de juicio para evaluar la creatividad.

A diferencia del CI, el potencial creativo no puede medirse totalizando el número de respuestas correctas [...] en un test estandarizado, y comparándolo con el número de respuestas correctas obtenidas por la mayoría [...] nunca habrá un [...] “cociente de creatividad” [...] el calibrar las dotes creativas [...] siempre quedará librado al juicio individual. Pero por medio de la simple observación del [sujeto] [...] mientras está trabajando o jugando se puede determinar su creatividad con bastante facilidad (Lagemann, 1997, p. 28).

En otras palabras, no se podrá reducir la evaluación de la creatividad a categorías a priori aplicables a cualquier individuo y actividad creativa, sino será un juicio individual a partir de experiencias creativas concretas.

Aunque no se pueda establecer, precisamente, la manera en que intervienen en cada acto creativo, si resulta posible establecer las capacidades que intervienen en este. Torrance establece que estas capacidades y actitudes son: en primer lugar, la *curiosidad*, entendida como la capacidad tanto de experimentar más allá de lo convencional y superficial como de inventar gratuitamente problemas; en segundo lugar, la *flexibilidad*, entendida como la capacidad de proponer estrategias y soluciones alternativas en el transcurso de la solución de un problema; en tercer lugar, la *sensibilidad* ante el problema, entendida como la capacidad de establecer rápidamente lagunas, excepciones y contradicciones al interior de este; en cuarto lugar, la *redefinición*, entendida como la capacidad de “ir más allá” de lo que otros presuponen, por ejemplo, cuando se propone un nuevo uso a un objeto común o cuando se establecen nuevas conexiones entre objetos, “normal” y “lógicamente” distanciados; en quinto lugar, la *conciencia de sí mismo*, entendida como la capacidad de reconocer la propia individualidad respecto a factores como la autonomía de trabajo y la sostenibilidad de esta o como la iniciativa para generar proyectos propios; en sexto lugar, la *originalidad*, entendida como la capacidad de generar ideas interesantes, inusuales, sorprendentes; y en

séptimo y último lugar, la *capacidad de percepción*, entendida como la facultad del sujeto de alcanzar posibilidades mentales accesibles a otros solamente bajo estado onírico o de ensoñación.

A estas siete capacidades se podrían sumar otras dos: la *reutilización de la experiencia*, entendida como la capacidad de incorporar —en el acto creativo— la experiencia previa propia y ajena y la *constancia en la actividad empírica*, entendida como la capacidad de persistir en la actividad del ensayo-error o del hacer-pensar (experimentación). Aunque se reconozca que cada individuo las utilice con diferente intensidad, es importante observar que se trata de capacidades comunes a todos los humanos y no de capacidades privativas de unos cuantos “elegidos”.

Si se acepta este carácter universal de las capacidades implicadas en la creatividad, se está obligado a replantear el problema. Entonces este último no consiste en determinar cuáles seres humanos son creativos y cuáles no, sino en cómo incentivar las capacidades creativas que todo ser humano comparte con los demás:

“la creatividad es un don de características prácticamente universales” [...] “todos [...] compartimos hasta cierto punto, la capacidad creadora que admiramos en Shakespeare, Da Vinci o Einstein. La diferencia es que esos hombres la poseían en proporciones mucho mayores”. Las cualidades que determinan nuestra creatividad son las mismas, no importa donde se encuentren: en niños o adultos, en el campo de las artes, la ciencia, la política o la industria (Torrence, citado en Lagemann, 1997, p. 30).

Aceptada la coincidencia entre la condición creativa y la condición humana, el problema de la creatividad se reorienta a otras direcciones, por ejemplo: la de un juicio relativo e individual sobre la “proporción” de creatividad en cada individuo y la de cómo concretar el potencial creativo presente en todo sujeto, aceptando que la capacidad creadora de cada sujeto es individual. Se reconoce que todas las actividades humanas requieren de la capacidad creativa y que esta última no es patrimonio del arte,¹ como tampoco es un problema de edad o de patrimonio de una determinada actividad o área de conocimiento.

Por otro lado, estas consideraciones sobre la creatividad requieren poner en cuestión “la tiranía de la razón”. En efecto, la actividad creativa implica, en sí misma, este cuestionamiento:

¹ Como se demuestra más adelante, este malentendido tiene su origen en el ámbito de la práctica creativa y discursiva moderna del arte.

No desaliente la fantasía. Una de las características propias del ser creativo, joven o viejo, es su capacidad para moverse libremente entre el mundo de los hechos y la razón y los vastos confines de la mente que se hallan más allá de las fronteras de la conciencia. La mayor flexibilidad, profundidad de sentimientos y agudeza de la visión del ser creativo proviene de su apertura a sensaciones e intuiciones que otros desechan por tontas (Lagemann, 1997, pp. 33-34).

De esta consideración sobre la actividad creativa se derivan varias implicaciones. La primera, la necesidad de aceptar los límites del pensamiento racional, pues, en determinadas ocasiones, se convierte en un factor de inhibición de la creatividad. Incluso se ha probado que algunos sujetos desarrollan grandes facultades de memoria y de razonamiento lógico a expensas de capacidades esenciales de la creatividad como las de la percepción, la imaginación y la intrepidez. La segunda, la presencia de la fantasía —entendida como un estado consciente de extrema imaginación— en la creatividad, sin que ello implique la autosuficiencia de la primera como acto creativo. La tercera, la confluencia en el proceso creativo de los contenidos de conciencia —en la que al mismo tiempo coinciden la razón y los hechos— y los contenidos del “más allá de las fronteras de la conciencia” (el inconsciente y el subconsciente). Y la cuarta, la necesidad de la apertura a sensaciones e intuiciones, en principio “absurdas”, como catalizadores de capacidades mentales, “naturalmente creativas”, como las de la flexibilidad (amplitud mental), los sentimientos, la percepción, las sensaciones y las intuiciones. En últimas, la creación constituye una actividad mental que no es ni plenamente racional, ni irracional, es una dialéctica de todas las capacidades mentales.

Otro de los mitos más persistentes de la creatividad es el de la creatividad absoluta: “aun el [...] [sujeto] más creativo [...] es incapaz de efectuar descubrimientos absolutamente nuevos: son los redescubrimientos espontáneos los que cuentan” (Lagemann, 1997, p. 29). La creación absoluta se convierte no solo en un ideal inútil, sino en un absurdo, ya que se niega la capacidad de que el sujeto creativo recoja la experiencia previa —propia y ajena— para incrementar su potencial creativo. Resultan evidentes en la persistencia de los prejuicios sobre la creatividad y en la necesidad de reconfigurar las nociones de creatividad. La revisión de la relación entre las capacidades racionales y las capacidades irracionales es un aspecto fundamental, entre otros, de esta reconfiguración.

Tradicionalmente, esta relación se caracteriza en el mundo occidental por un dominio —como formas de pensamiento— de las capacidades racionales sobre las irracionales, de las primeras sobre las segundas y es, precisamente, en el terreno del arte donde se cuestiona este dominio:

Uno de los principales usos del arte consiste en ayudar a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo [...] y esta percepción va más allá del mero registro de imágenes ópticas. Implica identificación y clasificación, también exige sensibilidad a la expresión dinámica. Esta delicada actividad cognitiva ha recibido el nombre de “sentimiento” [...] Yo prefiero llamarla “intuición”, y la defino como una habilidad mental reservada a la percepción sensorial —especialmente la visión— y distinta de lo que llamo intelecto. ¿Cuál es, pues, la naturaleza de esta intuición perceptiva y qué relación tiene con el intelecto? (Arnheim, 1993, p. 49).

Esta noción de “intuición perceptiva” se convierte en la principal herramienta de exploración y comprensión de la realidad. Esta no se concibe como una antinomia del pensamiento intelectual, sino más bien como un antecedente y complemento de este.

Antes de la formación de un concepto intelectual sobre un determinado fenómeno, el sujeto crea —en la experiencia de este— una “intuición perceptiva”. Al mismo tiempo, si se experimentan fenómenos similares en los que se forma un sustrato común en las respectivas intuiciones perceptivas, se forma lo que Rudolf Arnheim llama un “concepto perceptivo”.² El “problema” surge cuando se crean finalmente los “conceptos intelectuales” que “petrifican” el carácter flexible de las “intuiciones perceptivas” y de los “conceptos perceptivos”, en un proceso en el que, gradualmente, desaparecen los factores individuales, por ejemplo, los aportados por la percepción, la sensibilidad y la emoción. Justamente, los conceptos intelectuales

carecen de la preciosa conjunción de apariencia individual y generalización que hay en la naturaleza de los conceptos intuitivos. Estos últimos poseen una apertura absolutamente deseable, un acceso directo al enriquecimiento y la modificación. Están libres de la finalidad de los conceptos intelectuales, que son los instrumentos del pensamiento abstracto (Arnheim, 1993, p. 50).

Los conceptos perceptivos —que implican a la vez las intuiciones perceptivas— tienen una *naturaleza creativa* por su propio carácter individual, no prescriptivo, abierto, modificable y gratuito; en otras palabras, son una clase de conceptos llamados “naturalmente” a intervenir en la recreación de la realidad.

² Las comillas hacen referencia al carácter en principio contradictorio del término, puesto que se supone que la capacidad de formular conceptos es exclusiva del intelecto.

Aunque no resulta posible desconocer el papel de los “conceptos intelectuales” en la exploración y conocimiento de la realidad, tampoco resulta posible desconocer el peligro inminente de que se conviertan —en la mente del sujeto que observa— en los fenómenos mismos debido a su carácter aparentemente infalible. Estos dejan de representar la realidad y se convierten, en la mente del sujeto, en la realidad misma: se tiende a identificar la *realidad del objeto* con el *concepto del objeto*. La naturaleza estática y prescriptiva propia de los conceptos intelectuales implica la tendencia a que el sujeto pierda la capacidad de recrear las posibles concepciones derivadas de las experiencias de un fenómeno determinado. En términos de la creatividad, si se parte del presupuesto que el sujeto, en rigor, no *crea*, sino *recrea* la realidad, significa un factor negativo en el rango de las posibilidades creativas o mejor “recreativas” que puede generar el sujeto ante la experiencia de un determinado fenómeno.

Se reconoce que el sujeto necesita en la existencia cotidiana tanto estabilizar, en cierta medida, la realidad, como recrearla. Desde esta perspectiva, lo que se requiere entonces es una relación de equilibrio e interdependencia entre los conceptos intelectuales y los conceptos perceptivos:

Esta interdependencia [...] tiene consecuencias fundamentales para la educación [...] exige no sólo que [...] las materias que cultiven el intelecto tengan equilibrio apropiado frente a otras que ejercitan la visión inteligente. Más importante que esto, exige que en la enseñanza y el aprendizaje se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar (Arnheim, 1993, p. 51).

Mientras que los primeros aportan a la estabilización mencionada, los segundos aportan a la constante recreación de la realidad. En términos de la creatividad y la educación artística esta interdependencia implica: en primer lugar, la imposibilidad de “tomar partido” por algunos de estos dos tipos de conceptos mediante una formación artística centrada solamente en prescripciones intelectuales abstractas o únicamente centrada en la sensibilidad, la emoción, la intuición y la imaginación; en segundo lugar, la necesidad del diálogo significativo entre las asignaturas que cultivan el intelecto y las que cultivan otras capacidades mentales como las de la percepción y la sensibilidad; y en tercer lugar, la imposibilidad de la *tabula rasa* mediante la cual el artista se reconduce en un “grado cero” para que, en adelante, todo lo que haga sea enteramente nuevo, es decir, para lograr una creación “absoluta” y “pura”.

De manera parcial y respecto a las anteriores reflexiones generales sobre la creatividad, podría concluirse que resulta ineludible la reconfiguración de las relaciones entre las capacidades mentales que intervienen en el proceso creativo

artístico. Finalmente, este proceso —como cualquier proceso creativo— implica la participación de todas las capacidades mentales. En este sentido, pensar la creatividad artística solo en términos de las capacidades intelectuales —dominadas por la razón— resulta tan inconveniente, o mejor tan absurdo, como pensarla únicamente en términos de las capacidades mentales de la intuición, la sensibilidad, el instinto, la emoción y la imaginación, puesto que finalmente la creación, de cualquier tipo, implica la participación de las capacidades tanto racionales como irracionales, aunque en determinado momento pueda primar temporalmente una u otra capacidad mental.

Una vez reconocida tanto la persistencia de algunos de los prejuicios sobre la creatividad como la pertinencia de reconfigurar la discusión sobre la creatividad, se revisa en este texto la historicidad de la noción de la creatividad artística. Esta historicidad coincide con la historicidad propia del arte. En efecto, esta doble historicidad es verificable en la historia y en la teoría del arte, por ejemplo en la concepción clásica del arte —en las que se concibe el arte como imitación— carece de sentido pensar que el artista pueda crear porque realmente solo puede imitar lo previamente creado; en la concepción medieval del arte —en las que se concibe el arte como imitación del mundo creado por Dios— el artista tampoco puede crear porque la capacidad de crear a partir de la nada (*ex nihilo*) es una capacidad estrictamente divina, no humana; en la concepción romántica del arte —en la que se concibe el arte como representación y expresión— el artista puede crear, pero crea algo “no real” resultado de la imaginación; y, en la concepción moderna del arte —en la que se concibe el arte como presentación— el artista no solo puede crear, sino crea algo que alcanza la autonomía respecto a la realidad interior del artista y a la realidad exterior.

Aunque se tiende a presuponer la congruencia entre la actividad artística y la actividad creativa y a concebir el artista como creador, se trata de un presupuesto y una concepción que resultan, frecuente e históricamente, equivocadas. En efecto, en la Antigüedad la actividad artística se concibió como una actividad no creativa:

La actitud de los antiguos hacia el arte puede expresarse de un modo más completo así: el arte no contiene ningún tipo de creatividad; es más, sería algo perjudicial que así fuese. La creatividad en el arte no es sólo imposible, sino indeseable, ya que el arte, es una destreza, es decir, la destreza de fabricar para fabricar ciertas cosas, y esta destreza presupone un conocimiento de las normas y la capacidad para aplicarlas. Quien las conoce y sabe aplicarlas es un artista (Tatarkiewicz, 1990, p. 280).

A excepción de la poesía, la actividad del artista no se refería a la de la creación sino al seguimiento de unas normas para lograr la imitación adecuada de una realidad preexistente, la naturaleza, sujeta a unas leyes aún por descubrir. Aunque se pueda matizar lo siguiente, el artista en la Antigüedad se concebía, en general, como un imitador y un descubridor de una realidad preexistente y no como un creador y un inventor de una realidad nueva.

Al considerar la Edad Media, es posible verificar una vez más la historicidad de la noción de creatividad artística y la persistencia de ciertos presupuestos sobre la creatividad: “en el periodo cristiano se produjo un cambio fundamental: la expresión *creatio* llegó a designar el acto que Dios realiza creando a partir de la nada, *creatio ex nihilo*” (Tatarkiewicz, 1990, p. 282).³ Aunque se aceptaba que el artista podía fabricar cosas e imitar la naturaleza mediante arquetipos de belleza, no existía posibilidad alguna de pensar que el artista pudiera crear, pues esta no era una facultad humana, sino divina.

Ante el cambio de concepción de las dimensiones de lo humano, en el Renacimiento vuelve y cambia la concepción de creatividad sin que ello implique abandonar del todo la anterior concepción sobre la misma, en otras palabras, se trata de un proceso tanto de cambio como de continuidad en las nociones de creatividad. No obstante, los teóricos y los artistas de la época, se cuidan de matizar y limitar los alcances de la creatividad artística, de tal manera, que no resulte vulnerada la concepción religiosa de la creatividad, todavía imperante. La persistencia de la concepción de la creatividad como patrimonio de la poesía —y no de las artes plásticas— se extiende hasta el siglo XVIII, siglo en que esta concepción se recrea bajo la noción “romántica” de la imaginación,⁴ sin que ello implicara,

³ No deja de sorprender la recreación moderna de esta concepción, bajo la figura del “genio creador”. A pesar de los esfuerzos de la teoría y la historia del arte, esta figura es explotada, hasta la saciedad, en la literatura artística monográfica e incluso en la educación artística profesional que presupone la paradójica posibilidad de formar “artistas creadores”. Bajo esta figura, el artista aparece como un ser doblemente aislado de la sociedad: por una parte, parece no tener un vínculo histórico con la sociedad, y por otra, esta última parece no estar en principio preparada en términos intelectuales y espirituales para comprender y, menos aún, para asimilar las creaciones del artista. Este se convierte en un ser “ahistórico”, excéntrico, socialmente incomprendido y dotado naturalmente de capacidades individuales “inhumanas” (casi divinas). Asimismo, el artista parece encarnar la concepción cristiana de creación —entendida como la capacidad divina de aumentar el nivel de la realidad a partir de la “nada”— y se diferencia de los “mortales” por unas capacidades inmanentes, incluida la del sacrificio individual por una “humanidad” abstracta. En este sentido, no resulta sorprendente que la actividad del artista se presente en términos “metafísicos” de genialidad, inspiración, revelación, talento, sacrificio e “inteligencia superior”.

⁴ Este vínculo de la imaginación con la creatividad artística es expuesto en la recreación estereotipada del artista romántico que se realiza —de la mano del mercado moderno del arte— en la modernidad. Esta recreación se extiende al arte contemporáneo como se observa en la declaración de la crítica e historiadora española del arte Ana María Guasch: “En la actualidad, la actividad crítica busca solo eventualmente poner de relieve tanto aspectos subjetivos de la creación (unidos a la personalidad, al talento y al “genio” del artista)” (s. f., p. 104).

nuevamente, afirmar que el artista pudiera crear, en rigor, algo nuevo debido a que esto seguía siendo una capacidad estrictamente divina.

En el periodo correspondiente a la idea de la autonomía del arte —proclamada por primera vez en el siglo XVIII— y la idea del arte como presentación de una realidad como baluarte ideológico de la vanguardia moderna del siglo XX, la concepción tanto de creatividad como de creatividad artística se reconfigura una vez más:

En el siglo XIX, el arte se tomó su revancha por la resistencia de los siglos precedentes a considerarle como creatividad. Ahora no solo se le reconoció la creatividad, sino solo se le reconocía a él. “Creador” llegó a ser sinónimo de artista y poeta. Cuando más tarde, al principio del siglo XX, comenzó la polémica sobre la creatividad en las ciencias [...] y en la naturaleza [...] la gente en general pensó que se trataba de la transferencia a las ciencias y a la naturaleza de los conceptos propios del arte (Tatarkiewicz, 1990, p. 294).

Si en un principio el privilegio de la creatividad radicaba en una capacidad divina cuya concreción era la naturaleza y que excluía la posibilidad de la creación artística, ahora era esta última —para el común de la gente— el eje de referencia obligado, tanto para la naturaleza como para la ciencia. Nuevamente, esta paradójica inversión demuestra otra reconfiguración histórica de las concepciones sobre la creatividad.

Al mismo tiempo, el reconocimiento de la historicidad de las diferentes nociones de la creatividad también conlleva sus propios riesgos: “Nos inclinamos por considerarlas como una historia de progreso que gradualmente supera la resistencia, el prejuicio y la ceguera hacia los rasgos creativos del gran arte [...] sin embargo, el asunto no es así de simple” (Tatarkiewicz, 1990, p. 285). Se niega aquí la posibilidad de un camino lineal de “progreso” hacia una “verdadera” o “correcta” noción de creatividad artística que, en la actualidad, se tiende a identificar con los modelos modernos y contemporáneos de la creatividad artística.

Aunque la creatividad forma parte de la actividad artística, esta última parece no poder reducirse simplemente a la primera y se establece una relación entre polaridades:

Ley y creatividad [...] reglas y libertad [...] o [...] destreza e imaginación. La historia del concepto de creatividad indica que durante mucho tiempo el primer papel fue el que predominó. La historia muestra que durante mucho tiempo se pensó que ambos papeles no podían realizarse a la vez [...] el trabajo de un artista es diverso, pudiéndosele tratar de diferentes modos

[...] en siglos anteriores ha sido tratado de un modo totalmente diferente al nuestro [...] pueden encontrarse ambas tendencias: mientras algunos artistas [...] persiguen la libertad individual y la creatividad, otros buscan y desean encontrar leyes universales que gobiernan el arte (Tatarkiewicz, 1990, p. 285).

Se observa la historicidad de estas polaridades en tres etapas consecutivas: en principio, estas relaciones entre ley, reglas y destreza respecto a creatividad, libertad e imaginación se presentan como antinómicas o mutuamente excluyentes. Posteriormente se acepta la posibilidad de que se establezca una relación dialéctica entre estas y, finalmente, se reconoce la posibilidad de identificar la actividad artística solo con la actividad creativa.

Una vez aclarada la historicidad de la noción de creatividad, se aclaran en este texto algunos presupuestos actuales⁵ sobre esta. El primer presupuesto es que los artistas no pueden por sí mismos crear “arte”⁶ y que los fenómenos artísticos surgen de la interacción entre la práctica creativa, la práctica discursiva y la práctica política del “arte”.⁷ En consecuencia, la reflexión sobre la creatividad artística no puede ser reducida a un problema entre el “artista” y el “objeto artístico” y es necesario ampliar esta reflexión reconociendo la historicidad intrínseca de estos.

Esta historicidad de las nociones de “artista” y de “objeto artístico” es paralela a la historicidad de la noción misma de “arte”:

Ningún criterio empírico de reagrupamiento resulta útil: ni la conformación, ni la tipología, ni el destino de los objetos, ni su materia, su estructura o su técnica. Por muchas clases [...] que se puedan distinguir [...] nunca

⁵ En el sentido que están derivados de los discursos de la crítica, la teoría e historia moderna y contemporánea del arte (obsérvese la diferencia con la crítica, la teoría e historia del arte moderno y contemporáneo).

⁶ A pesar de los procesos históricos de las vanguardias modernas y de gran parte de las tendencias artísticas contemporáneas, frecuentemente se sigue presuponiendo —de manera idealista y abstracta— la posibilidad de que el artista pueda, por sí mismo, producir “arte”. En efecto, los artistas se refieren a su propia producción artística como “obras de arte” sin caer en cuenta que esto conduce una doble tautología: el artista es el que produce “arte” y el “arte” es lo que producen los artistas. En el ámbito de la crítica de arte, es verificable la persistencia de este tipo de consideración sobre los procesos de la creatividad artística bajo la llamada “crítica literaria” (Poli, 1976).

⁷ La primera práctica se refiere a la producción de objetos, acciones e incluso ideas —por parte de los “artistas”— que eventualmente podrán llegar a ser consideradas como “arte”. La segunda práctica se refiere a la producción de declaraciones teóricas o no, por parte de críticos, historiadores, teóricos, promotores, curadores, directores de arte e incluso por parte de los artistas (por ejemplo, manifiestos, declaraciones, intervenciones o publicaciones). Y la tercera práctica, se refiere a la actividad de regulación cultural, social, económica y política del mundo del “arte” por parte de los que tiene poder político efectivo, es decir, directores de programas académicos en creación y reflexión artística, directores de instituciones privadas y estatales relativas al arte y la cultura, y políticos en rigor con capacidad legislativa y ejecutiva sobre el mundo de lo artístico.

existirá una de la que pueda decirse que todos los objetos que la componen sean artísticos, ni otra que pueda decirse lo contrario. Aun cuando nos encontremos en presencia de objetos hechos con la intención consciente de hacer objetos artísticos, no podemos menos que reconocer que algunos lo son y otros no [...] Al decir “esto es arte” no colocamos al objeto en una clase ideal de objetos de arte; simplemente decimos un sin sentido (Argan, 1984, pp. 21-22).

El intento de definir el “arte” constituye en rigor un sin sentido y una negación de su naturaleza histórica; asimismo, lo constituye el intento de definir la creatividad artística. Adicionalmente, esta aclaración sobre la “intención consciente de hacer objetos artísticos” implica renunciar a la pretensión de que el artista pueda, por sí mismo, crear “obras de arte”. Entonces cabría preguntar ¿qué es lo común a las “obras” que permite englobarlas en el mundo del arte?

Una vez aceptada la imposibilidad de que una obra sea en sí misma “arte”, se reconoce que la posible *artisticidad* radica en un juicio, un juicio de valor, que convierte —o no convierte— la “obra” en “obra de arte”:

Excluyendo como un sin sentido el juicio de tipo “este objeto es arte”, podemos recurrir a una forma diferente de búsqueda de valor [...] lo que valoramos no es un tipo de obra sino un tipo de proceso [...] la dialéctica interna, en la cual la obra que estudiamos [...] encuentra naturalmente su lugar, se vincula a un contexto, funciona. Es un juicio histórico [...] la *artisticidad* del arte es lo mismo que su historicidad (Argan, 1984, p. 23).

El arte no existe como concepto, objeto, característica y propiedad inherente o esencial, sino como juicio de valor: en rigor, no se puede decir *esto es arte*, sino *esto ha sido juzgado como arte*. La creación del arte implica la creación tanto de la “obra” por parte de los “artistas” como del juicio histórico-artístico sobre las mismas por parte del público general y especializado (críticos, historiadores, curadores, coleccionistas y los demás artistas). Adicionalmente, este juicio es en sí mismo histórico, puesto que no está basado en valores y nociones culturales, estéticas y artísticas de tipo absoluto, universal y atemporal, sino de tipo relativo, particular y temporal.

El reconocimiento de la historicidad de lo artístico implica el de la historicidad de la creatividad artística. De tal manera, que la discusión sobre la última vuelve, una vez más, a ser una discusión histórica. Es el reconocimiento de esta historicidad lo que permite, en últimas, posibilitar el nivel de sentido y la comprensión de los fenómenos creativos; de lo contrario, la discusión se tiende a quedar en el

supuesto carácter inefable tanto del “arte” como de la creatividad artística. Aunque esta parezca una obvia advertencia, no lo es, si se revisa la persistencia de este tipo de supuestos: se requiere una concepción más “concreta” de la creatividad —si se quiere más antropológica— que permita reorientar la discusión. El reconocimiento de la historicidad de la creatividad artística es una de las posibles alternativas en esta reorientación.

LA TRADICIÓN CLASICISTA (ACADEMICISTA) COMO MODELO DE CREATIVIDAD ARTÍSTICA

Hacia el siglo XVIII, coincide, no de manera gratuita, el nacimiento de las instituciones modernas del arte —como de la idea de la historia del arte como disciplina y de la estética— con el de la ciencia moderna. En efecto, resulta posible identificar, en gran medida, el modelo de la tradición clasicista (academicista) con el de la investigación científica convencional.

Las instituciones artísticas modernas como la de la *academia* —fundada en el siglo XVII —y la del *salón* —fundado en el siglo XVIII— regulaban no solamente la concepción del “arte”, sino la respectiva validación estética, cultural, social y política mediante el control de la producción, exhibición, valoración y enseñanza de lo artístico. Es decir, regulaban todas las instancias de lo artístico, incluida la de la creatividad artística:

Algunas instituciones, las academias, los museos, exposiciones, la crítica del arte y la conservación de monumentos están vinculadas al concepto del arte. La academia (que también organiza expediciones) es, según una antigua tradición que cree en la posible enseñanza de la retórica, aquel lugar en el cual el concepto regulador del concepto del arte se convierte en intemporal (Bauer, 1980, pp. 30-31).

A partir de la consolidación de estas instituciones es que resulta posible formular normas artísticas dirigidas a validar y mantener una determinada concepción del arte. Más aún, los objetivos de la academia trascendían los límites estético-artísticos y adquirirían dimensiones claramente políticas, puesto que esta era además un vehículo de validación de los artistas franceses en medio del panorama artístico europeo, un medio de control estatal del mundo del arte, un instrumento para validar las funciones sociales del arte determinadas por el Estado, y una demostración del triunfo final de los artistas sobre los artesanos en el dominio de lo artístico.

Malagón: De la tradición clasicista a la experimentación moderna: la histo

De la tradición clasicista a la experimentación moderna: la historicidad de la noción de creatividad

Aunque las normas y las concepciones del arte son de carácter histórico, este carácter se olvida —mientras permanecen vigentes— y las mismas adquieren un carácter tan normativo que prescribe y limita las posibilidades y prácticas creativas. En efecto, el surgimiento de las academias —en el siglo XVI— se relaciona con la pretensión estético-política de “normalizar” el arte:

Nace el intento de hacer posible la enseñanza de la creación artística, de tal suerte que lo enseñado no fuera tanto el proceso manual como los principios artísticos y las reglas teóricas. Del prendiz [sic] de un taller surgen los escolares de una academia. Precisamente en el punto histórico en que el concepto de obra de arte se distancia de la “facultad humana”, se originan instituciones en la creencia en la norma absoluta, que sustituye en gran medida a la categoría de la habilidad, y en las cuales se predica el dogma del “arte” (Bauer, 1980, p. 31).

Esta posibilidad de la norma no solo se refiere a la validación de una determinada concepción del “arte”, sino al proceso de prescripción del rango de las posibilidades creativas. Si el artista pretendía la validación estética, social y cultural de su obra, debía necesariamente inscribir su práctica artística en este rango de posibilidades que predeterminaban la totalidad de los aspectos conceptuales, formales y técnicos del arte.

En el marco del debate —heredado del Renacimiento— entre “artes mayores” y “artes menores” dirigido a cambiar el estatus social, cognitivo y epistemológico del arte, la práctica academicista se orientaba a lo que entonces se consideraba las formas más “intelectuales” —menos artesanales y sensoriales— de la pintura. Asimismo, se predeterminaban las posibilidades creativas:

Solo se enseñaban [...] los aspectos más intelectuales del arte: la anatomía, la geometría de la perspectiva, y sobre todo, el dibujo [...] al insistir en la superioridad del dibujo [...] el aspecto más intelectual y abstracto del trabajo artístico, el que mejor permite apreciar la influencia racional de la mente humana, la pintura en colores quedó relegada a un segundo plano a causa de su relación con los sentidos, considerándose una vulgar imitación de la naturaleza y el aspecto “sucio” del arte. El arte debía apelar, a toda costa, al plano más elevado y moral del hombre, y no limitarse a satisfacer apetitos sensoriales (Callen, 1983, p. 8).

De este modo, se fundaba la clásica separación no solo entre la línea y el dibujo respecto al color, sino entre el intelecto y los sentidos y entre el artista y

el artesano; igualmente, se limitaban las posibilidades creativas en la pintura al determinar que la “superioridad del dibujo” era no solo el aspecto más complejo intelectualmente, sino el vehículo para concretar la capacidad creativa del artista, entendida esta última como la capacidad humana de racionalizar e idealizar la visión de la naturaleza (figura 1).



Figura 1. Dibujo del artista Ary Sheffer y grabado de Benoît Louis Prevost

Nota: arriba el dibujo del artista Ary Sheffer (1795-1858) en el que se muestra la técnica académica del claroscuro y el claro dominio del dibujo en la enseñanza artística. Abajo, grabado de Benoît Louis Prevost, *Una academia de dibujo*, en el que se muestra —de izquierda a derecha— a los estudiantes copiando un dibujo, copiando una escultura, dibujando del natural y dibujando una antigüedad.

Fuente: reproducción de arriba tomada de Callen (1983) y reproducción de abajo tomada de Frascina et ál. (1998).

En la academia no solo se regulaban los aspectos formales de la pintura, sino todos los aspectos sociales, culturales y políticos. En primera medida, se establecía una jerarquía de los géneros artísticos en los que la pintura de géneros históricos, mitológicos y religiosos dominaba claramente sobre la pintura de paisajes y de naturalezas muertas, pues aquellos géneros posibilitaban abiertamente la idealización de la realidad que correspondía “naturalmente” al arte y los contenidos de estos concordaban con las funciones sociales, culturales y políticas asignadas al arte por el Estado. En segunda medida, se controlaba directamente el mercado del arte mediante la “alianza” entre la academia y el salón —sala de exhibición artística única y oficial, en Francia, que mantuvo el monopolio artístico hasta finales del siglo XIX—, mediante el cual se convertía al Estado en el comprador, casi exclusivo, de las obras de los artistas premiados en este último. En tercera medida, la enseñanza artística y la validación artística era dominada por un círculo cerrado de artistas, puesto que los miembros de la academia eran, al mismo tiempo, los seleccionadores y jurados del salón. Esto les permitía dominar la producción artística y preservar un gusto artístico y unos modelos estéticos conservadores. En cuarta medida, la preparación de los estudiantes para continuar —una vez graduados de la academia— su formación artística en los estudios privados (*ateliers*) también estaba controlada por estos miembros.

La formación artística en la academia no solo privilegiaba el dibujo sino que dictaba reglas y procedimientos pedagógicos específicos para la enseñanza de este con el objeto de preservar ideales estéticos, soluciones formales y tendencias estilísticas determinadas. Estos procedimientos consistían, en primer lugar, en la copia de grabados y dibujos de los grandes maestros inicialmente mediante línea contorno y posteriormente mediante sombreados; en segundo lugar, el dibujo de relieves dirigido a lograr el efecto visual de volúmenes limitados mediante el seguimiento riguroso de las reglas académicas del claroscuro, orientadas a lograr la gama tonal más amplia y sutil posible; en tercer lugar, el dibujo de figuras de escayola (yeso) —usualmente copias de esculturas clásicas—, orientado al conocimiento del arte clásico y a la formación de una “visión” que idealizara siempre el modelo, incluso cuando este fuera un modelo vivo (ver figura 1).

Únicamente cuando el estudiante demostrara un total dominio de estos procedimientos —lo cual implicaba varios años— podía iniciar finalmente en el estudio del color. La rigidez y la secuencia del entrenamiento en estos procedimientos pretendían asegurar un tipo de visión artística amanerada, estereotipada, convencional e impersonal, para que al momento de enfrentar la naturaleza el estudiante estuviera en capacidad de idealizarla en su trabajo y no le convirtiera en una “vulgar” copia de la apariencia sensible de la naturaleza. Desde

luego, este entrenamiento visual —dominado por el dibujo y el claroscuro— prescribía la orientación y los procedimientos permitidos en la enseñanza del color.

Estos procedimientos consistían, en un primer momento, en realizar la copia de modelos de cabezas, pintadas a por el maestro o copiadas de grandes obras de los museos, intentando prescribir las posibilidades formales y estilísticas en los estudiantes y reafirmando el prestigio artístico del maestro; en un segundo momento, la pintura de cabezas del natural iniciando por un esquema de las líneas, las masas y los tonos medios mediante la aplicación de matices diferentes de un solo color para lograr un estado preliminar de la pintura llamado *ébauche* (borrador), y un tercer momento, la realización de figuras completas en un espacio previamente determinado en el que se seguía el procedimiento pictórico anterior (imagen de arriba en la figura 2).



Figura 2. Pinturas de Jean-León Gérôme y Eugène Delacroix

Nota: De arriba a abajo. Ejemplo de *ébauche* al óleo sobre lienzo por Jean-León Gérôme (1824-1904), ejemplo de *esquisse* de composición por Eugène Delacroix (1798-París-1863) y versión definitiva de *La muerte de Sardanápalo* del mismo autor. Nótese en la imagen de arriba el carácter idealista del desnudo, el carácter más pictórico del *esquisse* y el carácter más lineal de la versión definitiva.

Fuente: reproducciones tomadas de Callen (1983).

En términos de una pintura *acabada* los procedimientos no eran estructuralmente diferentes y preservaban, a toda costa, el dominio del dibujo y del claroscuro adquirido en el entrenamiento artístico previo. En consecuencia, la *paleta del pintor* (la gama cromática) privilegiaba los cambios lumínicos y no los cromáticos mediante el dominio de los colores tierra (colores no saturados), el blanco, el negro y el azul Prusia. La utilización de este tipo de paleta solo permitía la creación de gamas cromáticas rebajadas (poco saturadas cromáticamente) acordes al carácter lumínico que debía dominar en una pintura académica.

De manera similar al *ébouche* (borrador), la pintura *acabada* se realizaba mediante el riguroso seguimiento de procedimientos preestablecidos, similares a los anteriormente descritos. Se consideraba la etapa final como la más creativa en la que el pintor podía demostrar plenamente sus capacidades y talento particular para lograr las formas más idealizadas posibles. Al final de esta etapa, se añadían unos toques de color más saturados para animar “sutilmente” los cambios cromáticos, sin que ello implicara poner en duda el dominio del claroscuro en el elaborado estudio lumínico, previamente logrado. En otras palabras, el claroscuro, acorde con el dibujo, se convertía en el “bajo continuo” de la unidad armónica de la composición (ver figura 2).

Con respecto al género del paisaje, la práctica academicista de la pintura no resultaba estructuralmente diferente y se mantenía el dominio del claroscuro. En primera instancia, el paisaje era un género artístico secundario por su relativa baja capacidad narrativa y representativa. En segunda instancia, la pintura de paisaje era, en la mayoría de los casos, una fuente formal para los paisajes de fondo de las pinturas de interior en las que dominaba la figura humana y el contenido histórico, mitológico e histórico. En tercera instancia, la paleta utilizada —como la de la pintura de escenas interiores— era rica en colores tierras y escasa en colores saturados por lo que las gamas cromáticas eran muy reducidas. Adicionalmente, las normas académicas ordenaban que en el paisaje las luces debían ser oscurecidas para limitar la escala lumínica y poder lograr una iluminación artificial, es decir, no natural acorde con el carácter ideal que debía dominar en la pintura académica (figura 3).

El dominio del claroscuro en la pintura academicista trascendió los límites de lo artístico y estético:

En el siglo XVII, por *chiaroscuro* se entendía simplemente el efecto general de la luz en una composición, o el juego de luces y sombras necesarias para dar volumen a los objetos. Pero en 1860 la definición de *chiaroscuro* incorpora además un ideal estético. Según el teórico Charles Blanc, su objetivo era “no solo dar relieve a las formas, sino corresponder al sentimiento que

el pintor desea expresar, según las normas de la belleza moral y las leyes de la verdad natural”. El papel práctico del claroscuro había quedado supeditado a su significado ideológico, el claroscuro se había convertido en sinónimo del ideal académico sobre la verdad y la belleza, de manera que cualquier rechazo de la técnica se identificaba con el más alto rechazo a los ideales de la pintura, y de todas las normas establecidas del arte académico (Callen, 1983, p. 27).



Figura 3. Boceto y pintura de Pierre Henri Vallenciennes

Nota: de izquierda a derecha. Boceto *Dos alamos en Villa Farnese* de Pierre Henri Vallenciennes (1750-1819) y paisaje terminado *La antigua ciudad de Agrigentum* del mismo autor. Nótese el manejo realista del tema, la iluminación y el color en el primero y el dominio del claroscuro y el manejo idealista del tema, la iluminación y el color en el segundo.

Fuente: reproducciones tomadas de Callen (1983).

De este modo, el claroscuro en la pintura académica adquirió dimensiones no solo estéticas, sino incluso morales. En efecto, las obras que se atrevían a romper las estéticas academicistas eran tildadas de “falta de contenido moral” y consideradas viles imitaciones de la apariencia natural, superficiales y no creativas; precisamente, porque en ellas el artista supuestamente no había utilizado la imaginación para idealizar lo observado en la naturaleza.

Bajo estos modelos academicistas del arte, la creación artística se concebía como una *superestructura* de lo artístico, en otras palabras, la creación “nueva” se comportaba como una estructura que se superponía a una *estructura anterior* —la de la tradición histórica del arte— sin comprometer su existencia. Las posibilidades creativas se componían siempre de un elemento relativo a esta tradición y de un elemento de innovación. Mientras que el último constituía el factor de originalidad, el primero constituía el factor de posibilidad de validación cultural, artística y estética de una determinada creación. De este modo, las posibilidades creativas se limitaban a la innovación y no a la creación —entendida como

la posibilidad de ampliar la realidad sin estar condicionada por la realidad anterior—, pues esta última suponía prescindir de la tradición; en consecuencia, la posibilidad creativa resultaba, de entrada, inválida. Las posibilidades del artista clasicista o academicista quedaban entonces limitadas a la innovación.

A la vez esta última se limitaba a las posibilidades del dualismo clásico entre la forma y el contenido. En este dualismo, la forma se concebía como la concreción plástica y visual de un contenido establecido a priori en el cual radica el valor social, cultural y estético de la obra de arte, es decir, la forma es un instrumento para el contenido y no tenía, por sí misma, valor estético —en el mejor de los casos tiene valor artístico—. El artista se movía en un espectro limitado de posibilidades creativas: inventaba una nueva forma de expresión a un antiguo contenido o inventaba un nuevo contenido a una antigua forma de expresión. En cualquier caso, la invención artística preservaba, de manera positiva, la relación con la tradición histórica del arte.

Estos valores estéticos y posibilidades artísticas academicistas, anteriormente desarrollados, reflejan una concepción del arte dirigida a validarlo como una forma autónoma de conocimiento, es decir, como una forma moderna de conocimiento. Es en este sentido que el modelo de la creación artística clasicista (academicista) se identifica, en muchos aspectos, con el modelo convencional de la investigación científica.

El modelo convencional de la investigación científica se basa en la posibilidad de formular —de manera abstracta y a priori— proposiciones sobre un determinado fenómeno que, posteriormente, se verifican. Se trata de un proceso dirigido a obtener un resultado preestablecido concebido como la solución a un problema, la llamada hipótesis mediante el previo establecimiento de las variables, los métodos y las posibilidades. Este modelo presupone la objetividad, la racionalidad, la sistematicidad y la generabilidad de sus proposiciones y bajo estos presupuestos se tiende tanto a olvidar el carácter histórico y la falibilidad del conocimiento científico como a convertirlo en un modelo de la realidad. El modelo creativo clasicista (academicista) se identifica en muchos aspectos con este modelo convencional de la investigación científica.

Tanto en el caso de la creación artística academicista como en el de la investigación científica convencional se parte de concepciones predeterminadas de la realidad y las posibilidades de ampliar esta última —también en los dos casos—, se verifica en un rango de posibilidades y procedimientos igualmente predeterminados. En efecto, en los dos casos la realidad es considerada como preexistente y previamente acabada y, por tanto, el artista y el científico realizan respectivamente una representación de esta bajo presupuestos y posibilidades previamente determinadas por un *método*. Si en el primer caso esta representación

se resuelve en términos de las normas de la belleza *moral* y de las leyes de la *verdad natural*, en el según caso se resuelve en términos de los procedimientos convencionales del método científico y de las leyes de la verdad científica. De otra parte, aunque en los dos casos lo que se construye es una representación de la realidad, también en los dos casos esta representación tiende a convertirse —una vez ha sido validada en los circuitos respectivos— en la “realidad” misma.

Existen otros elementos comunes al modelo creativo academicista y al modelo de la investigación científica convencional. Uno de estos es el presupuesto de la “realidad escindida”, es decir, el presupuesto de la autonomía entre la realidad interior del sujeto y la realidad exterior del objeto. En el caso de la ciencia, este presupuesto permite afirmar la “objetividad”, tanto de las proposiciones e hipótesis como de los métodos para llegar a descifrar las leyes que gobiernan la estructura interna del objeto que supone definir la realidad última o verdadera de este. En el caso del artista, este presupuesto permite afirmar la “universalidad” de las formas académicas como concreción única y posible de una belleza ideal y verdadera.

Como conclusión preliminar, se puede afirmar que el modelo creativo clasicista o academicista refleja plenamente tanto las concepciones estéticas como los presupuestos creativos dominantes durante los siglos XVIII y XIX. Aunque para la perspectiva moderna y contemporánea del arte estas concepciones y presupuestos puedan parecer limitantes, estos fueron “operativos”, es decir, históricamente congruentes tanto con las concepciones y la experiencia de la realidad como con las función y el sentido otorgados entonces al arte. Los cambios en la concepción y experiencia de la realidad que experimentó la sociedad y la cultura europea, a lo largo del siglo XIX, forzaron la crisis, en el sentido literal de la palabra, de los modelos y los presupuestos estéticos y creativos. Aunque la permanencia de estos se garantizaba por medio de los círculos políticos del arte —incluso hasta buena parte del siglo XX—, parte de los círculos creativos y discursivos demostraban, al mismo tiempo y desde la segunda mitad del siglo XIX, que la vigencia cultural de estos experimentaba una crisis irreversible.

LA EXPERIMENTACIÓN ARTÍSTICA COMO MODELO MODERNO DE CREATIVIDAD ARTÍSTICA

Como se ha afirmado anteriormente, el proceso de cambio de los modelos creativos no es reductible a una dimensión meramente estética y artística, por lo que resulta inevitable considerarlo en un contexto social, cultural y político mucho más amplio, en otras palabras, resulta necesario considerar la historicidad de estos.

El cambio del modelo clasicista (academicista) de la creatividad artística al de la experimentación como modelo moderno de la creatividad se inscribe en el contexto del cambio de la concepción y experiencia de la realidad que experimentan las sociedades y culturas modernas industriales durante el siglo XIX. En efecto, al artista:

[no] se le prescribe una interpretación obligatoria de la naturaleza, puesto que el mundo no se le presenta en la “realidad” de un edificio cerrado y ordenado, como un ser objetivo de sentido comprensible, sino como una multiplicidad infinita y contingente de fenómenos, detrás de los cuales habrá que buscar [...] la unidad y la totalidad dentro de la multiplicidad [...] ya no encuentra un mundo previamente explicado, sino tiene que dar por sí mismo una explicación, y valiéndose únicamente de los recursos del arte [...] tampoco la “realidad” del mundo exterior es algo indudablemente dado, sino que se convierte en un mundo fenoménico (Hess, 1994, pp. 11-12).

Esta nueva concepción y experiencia implica un cambio estructural de la realidad y de la creatividad artística. Este cambio implica renunciar a los presupuestos clásicos sobre el carácter dado y único de la realidad y el artista debe ahora construir la “realidad” (el mundo) en la experiencia del fenómeno que surge de la activa relación entre sujeto y objeto y, en consecuencia, debe ineludiblemente reconfigurar estructuralmente sus presupuestos y modelos creativos.

Al mismo tiempo, esta reconfiguración del modelo creativo no constituye un fenómeno meramente estético:

Pero el arte no puede inventar por sí mismo esos contenidos plásticos [...] esos contenidos deben crecer orgánicamente, a partir del centro vital de la cultura general [...] la pintura se refugia entonces en lo que indudablemente le pertenece, en los recursos figurativos elementales. En tal caso, tampoco la “realidad” del mundo exterior es algo indudablemente dado, sino que se convierte en mundo fenoménico [...] Para el artista, en tal caso, la realidad se convierte en algo que él primero tiene que crear, sin preconceptos y con recursos plenamente artísticos. El artista no representa sino que realmente hace (Hess, 1994, p. 12).

Esta reconfiguración se inscribe en un contexto cultural general —los cambios en la experiencia individual y colectiva de la realidad en la vida urbana en las sociedades industrializadas del siglo XIX— y tanto la concepción como la

experiencia moderna de la realidad se orientan hacia la *fenomenización*.⁸ En medio de esta reconfiguración, el arte se orienta a sus propios medios. Esto implica una refundación no solo estética y formal, sino creativa; en efecto, se toma partido, total e irreversiblemente, por la experimentación como modelo moderno creativo.

De otra parte, esta reconfiguración del modelo creativo se relaciona, además, con la noción de originalidad que trasciende los límites de lo artístico y de lo estético:

El concepto de originalidad fue muy debatido en los círculos artísticos del siglo XIX. Los tradicionalistas y conservadores asociaban la originalidad con la idea elitista del genio, la chispa inventiva que separa a un individuo de la masa. Pero el pensamiento democrático posrevolucionario había engendrado un nuevo concepto de originalidad, como una característica innata de todo ser humano, algo exclusivo de la personalidad de cada uno. Estas definiciones enfrentadas reflejan la profunda división entre lo intelectual y lo manual, que tuvo sus raíces en los ideales y aspiraciones del Renacimiento (Callen, 1983, pp. 15-16).

En otras palabras, no se trataba simplemente de una declaración meramente estética y artística sobre la originalidad, sino, y posiblemente ante todo, de una declaración política sobre una concepción moderna del sujeto, una consideración del estatus social del artista, y, en otras ocasiones, una declaración contra el poder de la academia como una de las instituciones reguladoras de lo artístico. Esta declaración es particularmente interesante para demostrar que los procesos y debates creativos del arte son procesos históricos complejos, no reducibles meramente a sus dimensiones estéticas y artísticas.

La experimentación como modelo creativo se concibe como una dialéctica que no permite la jerarquización del conocimiento racional e intelectual sobre el conocimiento intuitivo y empírico. La actividad creativa se concibe entonces como una dialéctica indefinida entre la actividad del pensar y la actividad del hacer, sin que ninguna de ellas se conciba como dominante o como causal respecto a la otra. A diferencia del pintor académico, el pintor moderno no parte de una idea e imagen preconcebida, sino más bien de la idea e imagen inicial y plástica. Inicial en el sentido que es un punto de partida que da origen, pero que no permanece igual en el proceso creativo; y, plástica, en el sentido que está llamada a cambiar, una y otra vez, durante este proceso (figura 4).

⁸ Este punto de vista es desarrollado, en rigor, por el crítico e historiador de arte Giulio Carlo Argan (1966), ver Lección X, "Hacia la fenomenización del espacio".

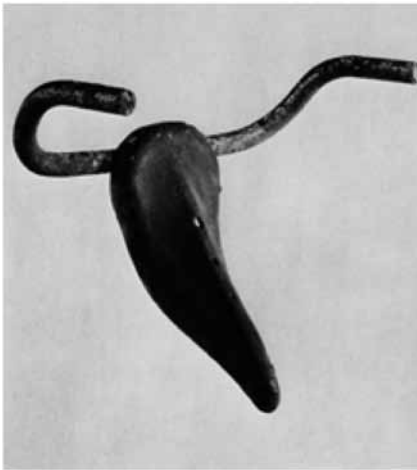
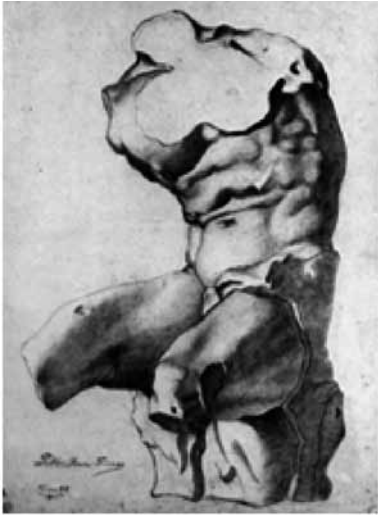


Figura 4. Pablo Picasso (1881-1973) como “modelo” del artista como experimentador

Nota: de izquierda a derecha, dibujo académico (1894), cuadro *Les demoiselle d'Avignon* (1907), assemblage *Cabeza de toro* (1943) y fotografía del artista dibujando con luz (1949).

Fuente: reproducciones tomadas de Rubin (1980).

Durante la actividad creativa, el artista no experimenta estar creando una representación de la realidad, sino la presentación de una realidad nueva.

En congruencia con lo anterior y en el caso del pintor, el plano pictórico no se concibe como una pantalla de proyección de una realidad ajena a la realidad misma del cuadro. Este plano se concibe como una superficie real cuya bidimensionalidad, opacidad, textura, forma, proporción y dirección no solo resultan plenamente verificables en la experiencia creativa, sino que constituyen características de la primera forma del cuadro, el formato en “blanco”.

En congruencia con esta concepción del plano pictórico, la concepción de la realidad del objeto artístico —en este caso el cuadro— también cambia. Se considera este objeto como una realidad completa en sí misma que, por ende, posee un funcionamiento autónomo respecto a la realidad interior del sujeto que lo crea y a la realidad de los objetos que puedan estar allí representados. Este funcionamiento no se define en relación con lo *representado*, sino a lo *presentado* en el cuadro: un conjunto de proposiciones pictóricas sobre una superficie —real y concebida como plano de construcción— y creadas mediante las relaciones entre elementos y principios formales de la pintura. En consecuencia, estas proposiciones solo pueden ser evaluadas *desde* y *para* la pintura y no como representación de los ideales estéticos y artísticos del pintor o de un aspecto de la realidad exterior.

El artista academicista parte de una motivación artística básicamente intelectual, la concreción plástica de una idea e imagen mental —preexistente y relativamente fija en el acto creativo— mediante un lenguaje visual, una técnica y unos valores estéticos establecidos a priori. Por el contrario, el pintor moderno parte de una motivación artística básicamente emocional, pero no sabe en rigor lo que quiere pintar y, menos aún, cómo pintarlo. Es durante la experiencia creativa que el pintor gradualmente lo averigua, en otras palabras, averigua *qué* y *cómo* pintar, pintándolo. Desde esta perspectiva, la finalidad del acto creativo ya no es la concreción de una idea trascendente y sublime mediante un manejo racional de formas, valores y concepciones estéticas, y, técnicas artísticas, sino la satisfacción o mejor la liberación de un impulso creativo básicamente irracional.⁹

Desde esta perspectiva de la creación artística, el artista moderno ya no puede partir de normas estéticas, formales y técnicas fijadas a priori, las cuales se

⁹ Desde luego que estas afirmaciones constituyen una caracterización general del modelo creativo moderno y deben ser considerados muchos matices de esta. A manera de ejemplo, se podría considerar la obra plástica y teórica del artista holandés Piet Mondrian. No obstante, este último sostenía —en congruencia con la idea de la experimentación como modelo creativo moderno— que solo a partir de la práctica artística podría surgir una teoría del arte, realmente moderna y significativa. Al mismo tiempo, muchas de las primeras vanguardias —como las del suprematismo, constructivismo, dadaísmo e incluso en algunos casos de surrealismo— asumieron posturas críticas ante la idea de la creatividad artística como producción de una nueva forma artística. Se observó que esta última terminaba, final e ineludiblemente, en la producción de objetos cuyo posible poder crítico quedaba reabsorbido por las instituciones de lo artístico una vez eran validadas estéticamente. En otras palabras, las prácticas creativas modernas portan su propio autocriticismo e impulsan su reconfiguración.

convertirían en una mediación que imposibilitaría la anteriormente llamada *fenomenización* de la realidad, el artista intenta prescindir de cualquier modelo. Ahora, el artista no parte de normas, sino de principios individuales entendidos como puntos de partida para la acción, la actividad creativa, que posibilitan una multiplicidad en las soluciones plásticas resultado de esta actividad; asimismo, parte de principios colectivos entendidos como un sustrato común —a un grupo de artistas que comparten unas motivaciones artísticas básicas— lo suficientemente generales y flexibles para que no determinen, sino posibiliten las soluciones individuales. Es el impresionismo —hacia la década de los sesenta del siglo XIX— el primer movimiento artístico en asumir del todo este modelo de *fenomenización* de la realidad y del espacio plástico y la idea de convertir el principio, y no la norma academicista, en el punto de partida de la actividad creativa.

En congruencia con lo anterior y según el historiador del arte Giulio Carlo Argan, los principios fundamentales básicos del impresionismo serían: primero, el antiacademicismo, tanto para rechazar unas concepciones y soluciones estéticas consideradas anacrónicas (sin valor para el tiempo presente) como para evitar las mediaciones que imposibiliten la fenomenización de la realidad, incluida la del propio cuadro en el proceso creativo; segundo, la orientación realista entendida como la pretensión de representar, de la manera más directa posible, la experiencia de la realidad, en congruencia con la concepción fenoménica de esta; tercero, el cambio de los géneros artísticos desde la pintura religiosa, mitológica e histórica a la pintura de paisaje y a la de naturalezas muertas con el objeto de minimizar tanto la capacidad narrativa como los aspectos simbólicos del contenido que pudieran convertirse en mediaciones al momento de experimentar el objeto (el cuadro), por parte del sujeto; cuarto, el rechazo de las costumbres de atelier y el trabajo al aire libre (*plén air*), por una parte, para evitar las mediaciones en las condiciones lumínicas y cromáticas y las prescripciones que implicaban los procedimientos academicistas, y por otra parte, para posibilitar una experiencia de la naturaleza en la que el comportamiento de los objetos ya no pueden ser controlada por el sujeto y que, por tanto, lo obliga a fenomenizar la experiencia de estos; y quinto, la concepción y uso del color en la que este se concibe como la unidad constructiva de la pintura y como el elemento formal que mejor puede representar la experiencia directa de la percepción de la naturaleza.

Debido a esta naturaleza “plástica” de los principios, resulta posible la invención de tantas formas de impresionismo como artistas “impresionistas”. Aunque los artistas impresionistas parten de los mismos principios, estos son lo suficientemente flexibles para que puedan combinarse con las motivaciones, capacidades, intenciones y tendencias artísticas y estéticas particulares, en efecto, se podría

diferenciar lo que podría llamarse el “impresionismo ortodoxo” del impresionismo temprano de Claude Monet del “impresionismo clasicista” de Edgar Degas.

Por una parte, Monet inventa inicialmente *un* impresionismo que se caracteriza, en primera instancia, por la *fenomenización* del acto perceptivo y del acto creativo que implican la eliminación tanto de las mediaciones entre el objeto y el sujeto —por ejemplo, el sentido común y el “sentimiento de la naturaleza”— como de las convenciones de la pintura de *atelier* (estudio); en segunda instancia, la renuncia definitiva a la tradición histórica del arte por ser otra posible fuente de mediación; en tercera instancia, la creación de un espacio —estructuralmente distinto al espacio perspectívico renacentista— en el que la unidad constructiva es la mancha de color; en cuarta instancia, la creación de una factura pictórica que reafirma la naturaleza del objeto creado (el cuadro) y no los convencionalismos academicistas; en quinta instancia, la desaparición del claroscuro y la iluminación academicista mediante un nuevo uso y concepción del color; y en sexta y última instancia, el desarrollo de los procedimientos técnicos congruentes con la pretensión de lograr una pintura a la *prima* en una práctica pictórica al aire libre (*plen air*). Asimismo, la evolución de la obra impresionista de Monet permite reconocer, una vez más, la historicidad de las concepciones y prácticas creativas. Monet desarrolla en su obra impresionista tardía una nueva forma de interioridad —lo cual resulta por principio “antimpresionista”— ante el color y el proceso creativo que es expresada solamente a través del quehacer del pintor y de los propios medios pictóricos. En otras palabras, Monet *fenomeniza* su propio impresionismo temprano (figura 5).



Figura 5. Dos formas diferentes de impresionismo a partir de principios artísticos comunes

Nota: de izquierda a derecha, cuadro *Le Bassin d'Argenteuil* (1875) de Claudet Monet y cuadro *Ballet Rehearsal* (1876) de Edgar Degas.

Fuente: reproducciones tomadas de Keiner et ál. (2001).

Y, por otra parte, Degas desarrolla una forma de impresionismo estructuralmente diferente a la de Monet. El primero desarrolla una forma de impresionismo caracterizada, en primera medida, por el establecimiento de una activa relación con la tradición histórica, en la que esta no se concibe como un valor a priori, sino como una experiencia previa relacionada con un problema actual, la representación directa de la realidad; en segunda medida, la invención de una síntesis entre el movimiento y el espacio —que implica la fenomenización del cuerpo en el espacio y en el tiempo— y de un espacio pictórico en la que esta síntesis aparece como “natural”; en tercera medida, la reconsideración de la percepción como un hecho mental, no meramente sensorial; en cuarta medida, la invención de un cromatismo no relativo a las sensaciones visuales provenientes de la observación, sino a las necesidades respecto al espacio pictórico y al movimiento visual en el cuadro; en quinta medida, la creación de una forma visual mediante la cual se capta —no se contempla pasivamente— y soluciona pictóricamente el movimiento; y en sexta y última medida, el desarrollo tanto de una factura pictórica —en la que el gesto pictórico se convierte en expresión visual de la inmediatez del movimiento que se intenta captar— como de una nueva noción de inmediatez que implica, para el observador, la fenomenización de la forma y del espacio pictórico (ver figura 5).

En realidad, lo que resulta importante al comparar el impresionismo de Degas con el impresionismo de Monet —incluso al comparar el impresionismo temprano con el impresionismo tardío de este último— es la posibilidad de verificar, por una parte, el cambio de un modelo creativo, ahora definitivamente orientado a la experimentación, y por otra parte, la posibilidad efectiva de compartir unos principios artísticos comunes que posibilitan una multiplicidad de soluciones individuales acordes a una nueva concepción de la realidad y de la creatividad. En otras palabras, lo que en últimas se reconoce es la historicidad tanto de los modelos creativos como de los procesos artísticos. Esta historicidad es particularmente identificable en el caso del impresionismo:

Se necesitó casi un siglo de progresos sociales, políticos y artísticos, y de lucha contra el férreo control de la Academia Francesa, para que se reconociera este hecho [el de la historicidad de las formas artísticas]. Los convencionalismos tradicionales del arte francés estaban muy arraigados, y toda la estructura establecida se volvió contra el cambio, la novedad y las necesidades de la nueva época. A partir de la Revolución de 1789, tres generaciones de artistas se vieron forzadas a buscar sus propias alternativas de estilo, formación, financiación y métodos, enfrentándose al monopolio de la academia (Callen, 1983, p. 8).

Desde esta perspectiva, la consideración de los cambios creativos se convierte en un problema histórico que trasciende abiertamente los límites de artistas y de la obra de arte. Por ejemplo, como ignorar el papel que desempeña la crítica de arte, del nacimiento del mercado moderno del arte y de los nuevos materiales artísticos en las posibilidades creativas abiertas por el impresionismo.

Asimismo, se reconoce que la contradicción —como también la discontinuidad, el error, el retroceso y la fragmentariedad— forman parte de los procesos históricos. Este hecho es verificable en el caso de reconfiguración de los procesos creativos y artísticos que, finalmente, condujeron al impresionismo:

Irónicamente, algunos aspectos del curso académico sentaron las bases de las innovaciones [...] [del] impresionismo y [...] acabaron por socavar la supremacía de la academia [...] los estudiantes empleaban la mayor parte del tiempo en los procesos más libres de la pintura [...] el *ebâuche* [borrador] y el *esquisse* [boceto], que era un esbozo de composición al óleo, como preparación para el concurso de Roma. Este esbozo se aceptó como preliminar para competir en el Premio de Roma de 1816, indicando un nuevo énfasis oficial en las etapas preparatorias del proceso, en vez de sobre el acabado metódico (Callen, 1983, p. 15).

En otras palabras, los procedimientos de la academia portaban su propia crisis y paradójicamente terminaron fomentando un valor antiacadémico, la originalidad moderna; en este sentido, el surgimiento del impresionismo debería ser considerado no tanto como una superación “progresista” de las limitaciones creativas y estéticas que, *en un determinado momento*, significaron los modelos y procedimientos academicistas, sino más bien como una manifestación de la naturaleza histórica de las concepciones tanto del arte como de la creatividad.

La experimentación como modelo moderno de la creatividad artística se relaciona no solo con los cambios de concepción y experiencia de la realidad que condujeron a la fenomenización de esta, sino además con los cambios estéticos y creativos que desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX anunciaron la creación de un arte estructuralmente diferente en el siglo XX, el arte moderno. Como se ha demostrado, la historicidad de los procesos creativos y estéticos que condujeron a la formación de este último no está exenta de contradicciones y discontinuidades, lo cual afirma, precisamente, que se trata de procesos históricos y no de cambios absolutos por la “feliz congruencia” de grandes personalidades artísticas y condiciones ideales de los circuitos artísticos y culturales.

CONCLUSIONES

Este texto se ha propuesto demostrar la pertinencia de replantear la discusión sobre la creatividad mediante la exposición de tres problemas: los prejuicios y los presupuestos sobre la creatividad y la creatividad artística; la historicidad de la noción de creatividad artística; y el cambio de un modelo de creatividad artística. Una vez realizada esta demostración, resultan útiles las reflexiones de Mihaly Csikszentmihalyi¹⁰ para “redondear” este replanteamiento.

El autor considera la creatividad como aquello que no solamente aumenta el nivel de realidad preexistente, sino que además cambia la cultura. En este sentido, la creatividad es concebida como una producción colectiva no reductible a la actividad mental de una sola persona:

Para tener algún efecto, la idea debe ser expresada en términos que sean comprensibles para otros, debe ser aceptable para los expertos del ámbito y, finalmente, debe ser incluida en el campo cultural al que pertenece [...] la creatividad solo se puede observar en las interacciones de un sistema compuesto por tres partes principales. El campo [...] el ámbito [...] [y] la persona individual (Csikszentmihalyi, 1998, p. 46).¹¹

Por una parte, se reconoce la historicidad de cualquier actividad creativa al estar relacionada tanto con un campo como con un ámbito específico. Por otra parte, se supera la tendencia de reducir la creatividad a un problema individual y a presentar esta en términos de lo inefable y lo arbitrario.

¹⁰ Psicólogo croata nacido en 1934 y radicado en los Estados Unidos. Catedrático, profesor de psicología en la Universidad de Claremont (California) y exdirector del Departamento de Psicología de la Universidad de Chicago. El autor es reconocido por sus reflexiones al problema de la creatividad, la cual relaciona con los estadios de atención, motivación y meditación. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre la creatividad, uno de los cuales es *Creatividad - El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (1998).

¹¹ Resulta, por decir lo menos, sorprendente las múltiples coincidencias de esta perspectiva de la creatividad con los planteamientos del sociólogo francés de la cultura, Pierre Bourdieu (en el libro *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*). Aunque en este texto se reduce el análisis del campo al campo literario, el autor demuestra en qué medida la obra de arte se debe a los diferentes procesos de constitución y de constante transformación de los campos de producción simbólica; así, el creador se produce precisamente por lo que contribuye a producir de un campo determinado. Bourdieu acaba del todo con el mito del “genio creador todopoderoso” y dirige su reflexión no solo a la producción material de la “obra misma”, sino además al proceso de producción de su valor dentro de un campo determinado, del cual el “artista” o “creador” es tanto un efecto como un agente. No obstante, el autor no cae en los determinismos sociales que anulan la posibilidad de la individualidad por parte del creador y que convierten la obra en un mero documento de los efectos de estos determinismos. Por el contrario, Bourdieu contribuye a revelar el proceso mediante el cual el artista —tanto en contra como a favor de los condicionamientos propios del campo en un momento histórico determinado— intenta insertarse y modificar un campo determinado. De este modo, el artista tiene que “llegar a producirse como creador”, es decir, a convertirse en sujeto de su propia creación. En cualquier caso, la posibilidad del creador “increado” o innato, queda del todo excluida.

Al mismo tiempo, Csikszentmihalyi aclara el sentido de cada una de estas partes del sistema. La primera parte es entendida como una serie de reglas y procedimientos simbólicos ubicados en lo llamado habitualmente cultura o conocimiento simbólico común a una sociedad particular o a la humanidad en general. La segunda parte es entendida como el conjunto de individuos considerados como legítimos para regular el acceso a cada uno de los campos específicos, es decir, quienes deciden si una idea, producto y sujeto nuevos deben o no formar parte de un campo preexistente. En el caso del arte, son quienes deciden qué nuevas obras ingresan al campo del arte y, por tanto, a la tradición histórica de este. Finalmente, la tercera parte es entendida como el aporte que realiza un individuo en particular cuando utiliza los símbolos de un dominio dado, elabora una idea o producto nuevo y cuando esta novedad es reconocida —por el respectivo ámbito— como legítima para entrar a formar parte del campo correspondiente. Aunque no se excluye la posibilidad de que una determinada producción creativa inaugure un campo nuevo, esta posibilidad también presupone el dominio de algún o algunos de los campos de conocimiento simbólico previamente inventados.

De esta concepción de la creatividad como sistema, se derivan varias consecuencias fundamentales para el replanteamiento de esta como problema. La primera, la creatividad se concibe como una acción, idea o producto que influye —en la mayoría de los casos— en un campo preexistente, por tanto, la posibilidad de la creación absoluta queda excluida. La segunda, la personalidad creativa ya no se concibe en relación con un individuo “genial” aislado de la sociedad y la cultura, sino como el individuo cuyas acciones, producciones y pensamientos cambian un campo preexistente. La tercera, el dominio y la apropiación de las serie de reglas y procedimientos simbólicos propios de cada campo —que conforman la *tradición histórica* de este— constituye una de las condiciones de posibilidad para que estas acciones, producciones y pensamientos constituyan, en rigor, una producción creativa. La cuarta, la creatividad no es el resultado de la actividad de un individuo en particular, sino más bien es el resultado de un cambio en un campo preexistente o la inauguración de uno nuevo. La quinta, la creatividad no es definible en términos de un rasgo o característica del sujeto “genial” particularmente “creativo”, sino en términos de que la novedad aportada por el sujeto, sea considerada como ampliación del respectivo campo preexistente. Esta novedad puede ser el resultado tanto de la actividad del sujeto en particular como de la casualidad, la perseverancia o la oportunidad. La sexta, la concepción de la creatividad como la dialéctica entre el campo, el ámbito y el sujeto individual, implica la imposibilidad de reducirla a la creatividad personal aportada por este último. Aunque puede influir en el grado de novedad con el que modifica un

campo, esta creatividad no resulta, por sí misma, ni suficiente ni necesaria para esta modificación.

Una vez revisada la perspectiva cultural y sociológica de la creatividad propuesta por Csikszentmihalyi, no se intenta llegar en este texto a conclusiones definitivas sobre las nociones y los procesos de la creatividad artística. Más bien se intenta hacer conciencia sobre el origen y la persistencia de los prejuicios sobre la creatividad artística, así como sobre la necesidad de replantear la discusión acerca de esta en términos más “reales y concretos” que los tradicionalmente utilizados al respecto. La crítica, la teoría y la historia del arte como la sociología del arte, la sociología de la cultura y los estudios visuales podrían aportar a esta replanteamiento, puesto que son formas discursivas en las que se que reconoce tanto la complejidad como la historicidad de los procesos creativos artísticos y, que, por ende, contribuyen a la *desmitificación* y *desmistificación* de estos procesos.

De acuerdo con el espíritu no prescriptivo de este texto, sería pertinente acabar con una serie de preguntas sobre la creatividad: ¿la práctica creativa no es, en realidad, una combinación entre lo que aquí se ha llamado tradición y experimentación artística? ¿Por qué es tan “peligrosa” la noción de creación absoluta para el “artista”? ¿Por qué todavía se insiste en los ámbitos de la formación artística, la literatura artística contemporánea y el mercado contemporáneo del arte en ciertos modelos creativos, supuestamente “superados”? ¿La formación artística se debería enfocar en la revelación ideal de talentos o en la “potencialización” concreta de las capacidades creativas de los estudiantes, la apropiación significativa del capital simbólico del arte y la inserción de estos en los circuitos artísticos? Y siguiendo al sociólogo francés de la cultura, Pierre Bourdieu, este texto termina con dos incómodas preguntas: ¿se puede reducir la creación artística a los objetos artísticos y a los “geniales sujetos” que los “crean”? ¿Se tiene que aceptar el presupuesto de los creadores “increados” o sería más productivo pensar quién y cómo se crea a los creadores?

REFERENCIAS

- AA. VV. (1997). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Argan, G. (1966). *El concepto del espacio arquitectónico desde el Barroco hasta nuestros días*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Argan, G. (1984). *Historia del arte como historia de la ciudad*. Barcelona: Laia.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bauer, H. (1980). *Historiografía del arte*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, D. F.: Grijalbo.

- Callen, A. (1983). *Técnicas de los impresionistas*. Madrid: Blume.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Fraschina, F. et ál. (1998). *La modernidad y lo moderno*. Madrid: Akal.
- Guasch, A. (s. f.). Plano - Contraplano. *Revista Lápiz*, XIV(210/211).
- Hess, W. (1994). *Documentos para la comprensión del arte moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Keiner, F. S. et ál. (2001). *Gardern's Art through the Ages*. Orlando, FL.: Harcourt College Publishers.
- Lagemann, J. K. (1997). Procedimientos que desalientan al niño creativo. En *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Poli, F. (1976). *Producción artística y mercado*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rubin, W. (Ed.) (1980). *Pablo Picasso: retrospectiva para The Museum of Modern Art, Nueva York*. Barcelona: Polígrafa.
- Tatarkiewicz, W. (1990). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.