

## Por la antropología, a la creatividad

Beatriz Guerci de Siufi y Rosa Pérez del Viso de Palou

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy (Jujuy, Argentina)

**Resumen:** A partir de reconocer que el inquirir es una capacidad específicamente humana, se entiende la pregunta como una herramienta cognoscitiva que permite remover un estado inicial de oscuridad y latencia, para alcanzar la construcción de conocimientos nítidos y susceptibles de ser comunicados. En ese pasaje se puede identificar una estructura de cuatro elementos: realidad, sujeto, lenguaje y relaciones sociales, que se condicionan dinámicamente.

Esta interacción se puede transponer a la configuración del interrogar, en tanto hay un sujeto que dispara, desde lo aptitudinal y actitudinal, preguntas a una realidad que se presenta pero sobre la que interviene, expresándose y expresándola en un lenguaje que es producto del contexto en el que se articula.

En el trabajo se propone un desarrollo de esos elementos desde la Antropología Filosófica, enfatizando en el papel que la aceptación de un mundo complejo cumple en la construcción del sujeto en sí mismo. Se intenta, de igual modo, avanzar en las particularidades que tales elaboraciones alcanzan, cuando la búsqueda da lugar al interrogar científico y filosófico, que requieren desde sus niveles más básicos, de un espíritu creativo.

**Palabras clave:** Mirada antro-po-filosófica; interrogar; construcción; hombre; preguntar científico; inquirir filosófico.

**Title:** For the anthropology to the creativity.

**Abstract:** After acknowledging that inquiring is a specifically human ability, a question is understood as a cognitivist tool that allows the elimination of an initial state of darkness and latency in order to reach the construction of clear and sensitive knowledge to be communicated. In this passage a four element structure can be identified: reality, subject, language and social relations, which are dynamically determined.

This interaction can be transposed to the questioning configuration, provided there is a subject that makes questions, from the aptitudinal and attitudinal, to a reality which is presented but on which he takes part, being able to express himself and to express it in a language which is the context product where it is articulated.

In this work it is proposed a development of those elements from the Philosophical Anthropology, emphasizing that the acceptance of a complex world is important for the construction of the subject himself. Also we try to move forwards in the special features that such constructions reach when the search goes to the scientific and philosophical inquiry, that from their more basic levels need a creative spirit.

**Key words:** Anthro-po-philosophical look; inquire; construction; man; scientific enquiry; philosophical inquiry.

*Lo decisivo es únicamente el interrogante que el hombre se dirige a sí mismo y no el modo de la respuesta. Pero este interrogante no es claro, sino que implica carácter problemático*

Bernhard Groethuysen: "Antropología filosófica". 1928.

En oportunidad de preguntarle sus discípulos a Einstein sobre las capacidades intelectuales que le reportaron el reconocimiento generalizado a su genialidad, respondió simplemente que no tenía ningún talento particular, sino que era simplemente inquisitivo. Sus palabras resultan particularmente apropiadas para dejar planteada esa condición especialísima del hombre singularizado por su habilidad interrogadora.

Respecto al origen mismo del término, *inquirir* es sinónimo de "indagar, averiguar o examinar cuidadosamente algo" (Real Academia Española, 2010) coincidiendo con la carga semántica que destaca su carácter apelativo. Entonces, ¿por qué indagar, por qué averiguar? Una respuesta posible es que la búsqueda pone de manifiesto el proceso que transforma un estado cognoscitivo difuso, oscuro y latente, en un concepto nítido o definido que puede ser comunicado e incluso aplicado, según lo que sostiene Sáez Mateu (2007).

En este recorrido, se encuentran incluidas las cuatro dimensiones que intervienen en la construcción de conocimientos: a) *la realidad* (la naturaleza, la sociedad, el mundo, los procesos objetivos) como referente básico del acto de

conocer, lo que en términos fenomenológicos alude al objeto; b) *el sujeto* (biológico, psicológico, social, racional, inconsciente), que evoluciona históricamente en su capacidad cognitiva; c) *el lenguaje* (natural y simbólico) que posibilita toda enunciación, y d) *las relaciones sociales*, como construcción intersubjetiva que permite alcanzar algún consenso. Puesto en términos de preguntar, hay un sujeto que pregunta, un algo sobre lo que se pregunta, un lenguaje que expresa la pregunta y vehiculiza la respuesta y el contexto relacional en que se plantea.

### Acerca de la realidad

El proceso creativo se reconoce como el distanciamiento que el hombre toma con respecto a su propia inmediatez, y lo puede hacer en cuanto se constituye como un proyecto utópico y por lo tanto, avanza por trayectos alternativos a su propia naturaleza. Helmuth Plessner (1928), considerado el fundador de la Antropología Filosófica contemporánea, es quien entiende al hombre en su posicionalidad excéntrica, ya que se experimenta a sí mismo en su nulidad, en el distanciamiento de su condición natural. Por la ley de la "artificialidad natural", este Filósofo entiende que el hombre no vive en su entorno inmediato, en la seguridad y proyección natural, sino que debe valerse de sus propias creaciones artificiales, para configurar cultura desde la naturaleza. Esto es lo

\* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:

Beatriz Guerci de Siufi. Rosa Pérez del Viso de Palou. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Otero N° 262. 4600 - San Salvador de Jujuy (Argentina). E-mail: [bsiufi@yahoo.com.ar](mailto:bsiufi@yahoo.com.ar), [rosapalou@gmail.com](mailto:rosapalou@gmail.com)

que distingue al humano de los demás seres vivos (citado por Coreth, 1978).

Scheler, en “*El puesto del hombre en el cosmos*” (1979) sostiene que frente al animal que siempre dice sí a la realidad, es el hombre el que puede decir que no, mostrarse insatisfecho frente a la realidad que le rodea y ofrecer resistencia al romper con los límites de la existencia enmarcada en el aquí y el ahora, inscripto en un tiempo. Es en el hacer-se que se manifiesta la conciencia, cuando trasvasa en dirección al mundo una dimensión radicalmente existencial. Tiende totalmente hacia fuera de sí, se orienta hacia las cosas, hacia el mundo, habitándolo y sintiéndose en él, como en su propia casa.

Es la conciencia, que se ajusta intencionalmente a la exterioridad, aunque mantenga el abismo que la separa de ella. Esto permite a Plessner reconocer la ley básica de la “inmediatez mediada” y evocando las tesis centrales de Hegel, avanza en la mediación que el mundo concreta en los proyectos de realización humana. A través de su propio conocimiento y volición, el hombre se distingue de la realidad dada e inmediata.

Sostiene Xavier Zubiri, según los estudios de Lucrecia Rovalletti (1985:68), que las cosas con las que interactúa el hombre, quiebran su equilibrio dinámico y que, “ante esa suscitación el viviente responde, ya recuperando el equilibrio dinámico perdido, ya enriqueciendo el área del curso vital”. La situación primaria es justamente *estar* frente a las cosas, en un *enfrentamiento* que no excluye, sino *constituyendo* ambos la *realidad*, relación que se apoya en tres caracteres: la realidad es *ultimidad*, es *posibilitación* y es *impelencia*. Por *ultimidad*, entiende Zubiri, la condición de referencia última de los procesos de constitución humana en su encuentro con las cosas. También se comportan como horizonte de esa realización, precisamente porque mantienen abierta la *posibilidad/posibilitación* de distintos proyectos. La paradoja del hombre como posibilidad configura la *impelencia*, en términos de necesidad intrínseca y formal, constituyendo la fundamentalidad de lo real, y siendo a la vez, fundante del ser personal.

Ahora bien, cuándo se advierte su excentricidad y cómo avanza el hombre desde la distinción, en el diseño de su propio proyecto. Esto ocurre en el preciso momento en que se reconoce interrogando una realidad que no acepta pasivamente, sino que co-gestiona creativamente.

## Acerca del Sujeto

A la cuestión de quién es el que pregunta, cabe responder que es el sujeto. Sólo el hombre es el que interroga, el que puede y debe preguntar, porque el inquirir es un acontecimiento propiamente humano. No lo pueden hacer ni la piedra ni la planta, como tampoco el animal, porque cualquier problematización les resulta extraña a su propia naturaleza, reaccionando ante los estímulos externos desde su mandato genético.

La posibilidad de descubrir o advertir nuevos recorridos en la búsqueda de alternativas apropiadas para cada individuo, da cuenta de ciertos rasgos de personalidad, asimilables a las de un sujeto creativo. Esta capacidad de los hombres ha sido estudiada por la Psicología, relacionando dos aspectos básicos: *la personalidad* como sistema afectivo-emocional, y *la inteligencia* en cuanto sistema cognitivo. (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, 2003, p. 18), que conforman una unidad esencial en la diversidad de grados de ser y de vida, actuando la conciencia como factor aglutinante.

En relación a la personalidad creativa, los desarrollos teóricos del *CREA. Inteligencia creativa* (Corbalán et al., 2003), se apoyan en Steinberg (1964) cuando sostiene que la creatividad es una aptitud con la que el individuo nace, como un rasgo universal de la naturaleza humana, pero que tiene que desarrollar. Presenta muy variadas formas, da cuenta de potencialidades singulares para cada uno de los individuos, que van realizándose de modo también particular, en un proceso de interacción subjetiva y social. Para el caso, interesa destacar la actitud crítica, porque comprende los procesos de análisis y síntesis y básicamente, la aptitud para generar nuevos conocimientos, a partir de la capacidad para plantear preguntas. Con ellas, establecer una acción que permite entrar en nuevas dimensiones de los fenómenos, creando perspectivas alternativas al iniciar búsquedas imprevistas, siempre que la pregunta cumpla determinadas condiciones. La pregunta tiene valor como medida de las ocurrencias del sujeto. Sin embargo, para utilizarla como herramienta que puede favorecer el desarrollo cognitivo, no es pertinente preguntar por preguntar.

En referencia al interrogar emergente de los sujetos que detentan perfiles creativos, los autores citados sostienen que determinadas diferencias entre los individuos están implicando un comportamiento lateral o divergente, en el que dichas capacidades se modifican posteriormente, por la incidencia de condicionantes culturales. Los educadores tienen amplia experiencia sobre el modo en que actúan los mecanismos disciplinadores en las instituciones, los que han merecido medulosos análisis del filósofo Michel Foucault (1976).

Desde otra perspectiva, así como los conflictos íntimos ejercen efectos inhibidores (Martin, 1950, 1952), la motivación resulta proactiva (Maddi, 1965), y ambos están en el origen de los comportamientos; pero no anulan las particularidades que pueden revestir en cada individuo. Alonso Monreal afirma que

[...] el tema del yo no sólo es intrigante sino también complejo y difícil. Cada uno de los individuos humanos nos sentimos identificados con nuestro yo de una manera consistente. Cuando no ocurre aparecen los miedos a la autodestrucción, o la multiplicidad de personalidades... (2000, p. 198).

Entonces, quién pregunta de verdad; acaso el que no sabe o el que ignora respuestas que otros disponen. Preguntar es algo más que cubrir una carencia, porque habla de intentar aprehender algo que ya está, una respuesta preexis-

tente de la que no se dispone. Por eso cabe afirmar que las auténticas preguntas son las que generan nuevos espacios de saber, las que aspiran a constituir conocimientos, antes que adquirirlos ya hechos.

Puede ser tiempo de que por el afán de justificar los conocimientos propios, se subordinen a los niveles donde se producen las condiciones de posibilidad de los conceptos. Esther Díaz (2004) entiende como nivel aquel en el que, en la aceptación o el rechazo siempre selectivo, se expresa la voluntad estratégica de un dispositivo social, que desde la ideología o los intereses sectoriales, determina el campo de problemas que se van a atender.

La práctica misma indica que la solución eficaz de un problema está condicionado al menos, por la perfección alcanzada en el planteo de la pregunta originante, lo que exige necesariamente un acto creativo. Es tal la implicación existente entre la pregunta y la respuesta, que en variadas oportunidades se las confunde, sin tener en cuenta que la pregunta es un medio, un recurso para facilitar el procedimiento del planteo problemático hacia la consecución de la respuesta buscada.

En cualquier caso, hay un emergente radical constituido por los conocimientos disponibles. La pregunta que da lugar al problema, no se formula desde la nada. Hay presupuestos, ya que la plataforma de lanzamiento del constructo científico y filosófico se apoya en historias de vida que acercan *lo sabido, lo sentido, lo aceptado y lo negado*, y donde lo juzgado *valioso* conforma un cuerpo de dispositivos, irrenunciables en cualquier proceso de constitución de saberes nuevos.

A ésto alude precisamente González Oliver cuando afirma que “[...] toda creación o invención es el resultado de un diálogo entre la búsqueda y el trabajo consciente, y los contenidos arcaicos, imaginarios y oníricos de la mente...” (citado por Pérez Lindo, 2004, p. 21). Lo que identificamos como complejidad de lo real, requiere de un comportamiento lógico cuyos límites son transgredidos permanentemente, compartiendo el universo epistémico con una lógica flexible, débil, que admite valores veritativos además de la verdad y la falsedad, dando cabida a las indeterminaciones, a las paradojas y las ambigüedades. Porque en el

[...] auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden se tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado. (Kovadlof, 2001, p. 274).

Este es el punto de vista existencial, que se complementa con el lógico, en el que la pregunta es objeto de la “lógica erotética” y forma parte de la “lógica cuantificacional superior” o “lógica funcional superior”. Las expresiones de la lógica de las preguntas son introducidas por medio de un metalenguaje, formalizado en un metasisistema. El carácter existencial del pensar interrogativo ha dado lugar a las posiciones más diversas, pero son las preguntas radicales las que desencadenan respuestas, que también se caracterizan por

remitir a otra interrogación. Entonces, el pensamiento se detiene en el umbral de ese abismo, porque su preguntar es siempre acuciante a la vez que irrenunciable de la condición humana, que no sería nada sin ello. La vida no es mucho más que preguntarse acerca de sí misma y no hay un término último del interrogar, que no sea el completo silencio.

## Acerca del lenguaje

Según Gutiérrez Ordóñez (1987, p. 17), la interrogación es una forma de enunciado lingüístico que se caracteriza por dejar una variable abierta, pero se distingue de la aserción y de la exclamación. Se trata básicamente de una petición de información formulada a través de una pregunta. A partir de esta consideración, se puede advertir una situación original de incertidumbre, de un no saber, como plantea Santiago Kovadlof en *La nueva ignorancia* (2001). También alude a la búsqueda del saber, allá donde esté oculto o disimulado, con la posibilidad de manifestarse a través de un código de signos que articulan sentidos.

Entre los rasgos que el lingüista Charles Hockett (citado por Quintanilla, 1985) atribuye al lenguaje está su aptitud para producir mensajes nuevos, que equivale a lo que Chomsky llama *creatividad*. La dinámica permanente de los sistemas lingüísticos da cuenta, tanto en lo sintáctico como en lo semántico, de la capacidad de asignar nuevas cargas de significado al despliegue del proyecto humano. Por ello se le reconoce transitoriedad, intercambiabilidad, retroalimentación, especialización, semanticidad, arbitrariedad, productividad, y transmisibilidad cultural.

Noam Chomsky (1978) se inspira en Descartes para sostener la capacidad generativa de la competencia lingüística del hablante, por la cual puede construir permanentemente formas nuevas de lenguaje que se dan dentro de un sistema de normas. En la obra “Lingüística cartesiana”, el lingüista estadounidense destaca el aspecto creador del uso del lenguaje, innovador y potencialmente infinito en su alcance y extensión, que excede el almacenamiento de las estructuras básicas consolidadas por la repetición constante en el uso. Cabe preguntarse sobre cómo se articulan los caracteres innovadores con respecto a la normativa que rige la construcción del lenguaje. No hay contradicción entre la *creatividad lingüística* y el concepto de regla, porque la dinámica del espíritu creador está regida por normas, que ponen límites y orientan hacia un fin. La palabra es una de las manifestaciones humanas que revelan con mayor claridad la estructura dialogal e interpersonal de la existencia humana, inscribiéndola en una cultura determinada, expresando una visión del mundo y de las cosas, de modo tal que la inteligencia personal no puede realizarse sin la palabra.

Por ello, Chomsky reconoce al lenguaje humano como una capacidad específica del hombre, un tipo de organización intelectual cuya propiedad consiste en ser ilimitado en cuanto a su alcance y no precisar de estímulo alguno. Gevaert sostiene al respecto:

[...] no existe antes el pensamiento (solidario y aislado, sin palabras) que recurra luego a la palabra como vehículo de comunicación. Por el contrario, es la palabra la que existe como ambiente propio del pensamiento, de modo que el pensamiento se realiza siempre y necesariamente como pensamiento parlante....(1974, p. 50-51).

## Acerca del contexto

El preguntar se hace desde algún lugar y en un tiempo singular, que paradójicamente y en forma simultánea se muestra y oculta, y ante los que definitivamente el hombre se siente extranjero. De esta extranjeridad habla Kohan, cuando afirma que “Ocupamos la tierra del saber y del poder, del saber del poder y del poder del saber. Preguntamos preguntas que no interrogan, que no nos interrogan. Preguntamos lo que sabemos y lo que no lo sabemos no lo preguntamos” (Kohan, 2006:77) y continúa el pensador argentino señalando que:

[...] Preguntamos, sin preguntar, porque sabemos o creemos saber, para escuchar la única respuesta que confirma nuestro saber, que nos deja bien parados en esa tierra aparentemente firme de lo que creemos saber. Preguntamos para escuchar una única respuesta que nos conforma, que ya sabíamos antes de lanzar la pregunta (2006, p. 77).

En esta instancia, la eficacia de los resultados viene determinada por la *buena pregunta* que dio lugar a los procesos de búsqueda. Lo de *buena pregunta* es la forma en que Torrance, en la década del 70, eligió para nombrar la “acción inquisitiva por la cual se accede a dimensiones nuevas en los fenómenos, facilitando la identificación de un abanico de perspectivas alternativas y admitiendo la posibilidad de búsquedas innovadoras y otros horizontes” (citado por Corbalán et al., 2002, p. 43). El hombre realiza su propia existencia en diálogo con la realidad temporal ya existente, dando lugar al acontecimiento de la historia en la que el presente humano constituye una tensión entre el pasado y el futuro.

En términos de Gevaert, se puede caracterizar al hombre como una presencia cuyo pasado está constitutivamente abierto hacia el futuro, precisamente por la intervención creativa en el presente, en un espacio recortado existencialmente. Las prácticas inquisitivas deben pensarse desde el enclave social del sujeto, que atraviesa la construcción de nuevos conocimientos en un marco de complejidad que resulta necesario esclarecer, a los efectos de alcanzar la consolidación de saberes válidos.

Sostiene Pérez Lindo que:

[...] Si un individuo posee motivaciones intelectuales (la pulsión epistemofílica de los psicoanalistas) y adopta una actitud activa para aprender y resolver sus problemas, seguramente tendrá muchas más posibilidades de éxito que aquellos que no tienen motivaciones ni creatividad. Ahora sabemos que los individuos “resilientes”, o sea, capaces de superar las frustraciones, son los que tienen fuertes intereses y actitudes activas frente a la vida (2004, p. 14).

Surge la preocupación sobre cómo se interroga en espacios de pobreza, porque la búsqueda está quebrada por la discontinuidad y conmovidas las categorías habituales del pensamiento se producen otras ideas innovadoras, que adoptando nuevos enfoques y buscando el cambio, establecen asociaciones que hasta el momento no habían sido valoradas como componentes del trabajo intelectual. Se trata de un *pensar productivo* que convive con las formas más tradicionales del carácter *reproductor*.

Es en el nivel del pensamiento convergente, donde la solución de un problema transita un camino conocido, porque se espera que el pensamiento opere produciendo la respuesta determinada. Es la respuesta correcta o esperada, para la solución de un problema que admite sólo esa respuesta. El pensamiento divergente, caracterizado por su fluidez, flexibilidad y elaboración, permite diferentes respuestas válidas ante un problema poco estructurado o “mal definido”, sin posibilidad de identificarse con una situación anterior. Al enfatizar sus aspectos novedosos, este pensamiento coincide con el creativo y actúa. Ambos tipos de pensamientos son necesarios en el proceso de producción de conocimientos, uno aporta la innovación, la alteridad; el otro, la sistematicidad y el recorrido, según una secuencia lógica en la conquista de la solución.

El fenómeno de la resiliencia aparece entonces como un constructo distinto del paradigma vigente y se constituye en la capacidad social para superar una realidad traumática. Por tratarse de una construcción que involucra la interacción o confluencia entre múltiples dimensiones, tales como los procesos cognitivos, los emocionales, los aspectos socio-culturales evolutivos y las nuevas problemáticas, requiere de un dominio teórico singular, que potencia su eficacia cuando descubre espacios alternativos de aplicación práctica. Se corre por la cuerda del análisis y el razonamiento, aprovechando el valor intrínseco de los modelos existentes para llegar a una solución, pero simultáneamente se incorporan aportes innovadores, y diseñan otros caminos que anticipan posibles respuestas.

Porque es impensable una pregunta a partir de la nada absoluta, lo pre-sabido emerge inmediatamente en su condición precaria, revisable y suscitadora precisamente de interrogaciones. Irrumpen entonces nuevos escenarios y otros actores que desafían a la capacidad inquisitiva con una conflictividad singular, donde la precariedad material es la constante. Paradójicamente, despiertan voces no convencionales, para intentar enriquecer la búsqueda de repuestas apropiadas a cada contexto problemático.

## El preguntar en la ciencia y la filosofía

Desde la antigua Grecia se encuentran desarrollos conceptuales acerca de la creatividad y ya Sócrates, Platón y Aristóteles analizaron la naturaleza de la creación y el acto creador. Sin embargo, en los últimos tiempos se produce no sólo una demarcación del término *creatividad* en su polisemia, sino

también un aluvión de teorías formuladas en la más diversa disciplinariedad.

Desde mediados de los años 40 en el siglo pasado y por varias décadas, se sucedieron denominaciones con sus correspondientes despliegues, que nombran la creatividad como: pensamiento productivo (Wertheimer. 1945), imaginación (Osborn. 1953), inventiva (Flanagan. 1958), entre otras formas. El psicólogo norteamericano Guilford (1967), que acuña el término “pensamiento divergente”, gesta un *esquema tridimensional del intelecto*, por el cual considera que todo comportamiento mental es resultado de una estructura que tiene tres dimensiones: operación-producto-contenido. En la *teoría de los rasgos y factores*, la conducta humana en su conjunto, incluyendo la capacidad creadora, es determinada por los actos y elementos adquiridos.

La teoría behaviorista entiende que nada de lo que una persona pueda hacer es genuinamente creativo u original, que lo que aparece como innovador resulta de transferir situaciones anteriores a nuevas (Watson. 1913). En contraposición, el *Gestaltismo* (Wertheimer. 1912) considera al pensamiento productivo o creativo como una experiencia independiente que trasciende las configuraciones que el sujeto tiene con anterioridad a la aparición de un nuevo problema. Cada sujeto porta sus estructuras propias y leyes intrínsecas. Con el *existencialismo* se da una situación especial, cual es considerar semejantes los aspectos sensoriales que aparecen en la creatividad, la imaginación y los sentimientos, con los procesos mentales observables. Cerda (2000) resalta la afirmación de Nietzsche, cuando sostiene que el hombre necesita una gran capacidad creativa para poder enfrentar las formas de la sociedad, que recortan las posibilidades de una vida auténtica.

La teoría *interpersonal o cultural* (Fromm. 1940) destaca la importancia que la dimensión relacional tiene en la construcción de la personalidad creativa, y que el producto cultural es el resultado de la interacción que ejercita con los demás y con el medio. También hay un conjunto de estudios biológicos acerca de la creatividad, que aún siendo un fenómeno típicamente psicológico, cultural y social, según Cerda (2000, p. 20) “busca en el campo de la neurofisiología y de la biología explicaciones a estas capacidades”.

Esta densidad teórica, registra un particular impacto en el campo de la educación, donde la creatividad se posiciona como soporte de los procesos pedagógicos y de los currículos escolares. Las contemporáneas Rosa y Carolina Agazzi, junto a María Montessori, que trabajaron en los últimos años del siglo XIX y la primera mitad del XX, apostaron al libre desarrollo de las capacidades de los niños, generalmente subestimados por el contexto en los primeros años y aún en situaciones de déficit intelectual y social.

Bajo la asistencia de Piaget (1955), y en la zaga temporal de las científicas nombradas anteriormente, se adjudica a la educación la responsabilidad de formar hombres capaces de hacer cosas nuevas, diestros en la invención y el descubrimiento, para romper con la tradicional estrategia reproductora. Reconocido el valor de la creatividad como elemento

constituyente de la personalidad humana, se avanza posteriormente en la distinción de la creatividad como *aptitud* y como *actitud*, lo que significa articular la capacidad creativa con los procesos de operativización de tales condiciones.

En los últimos cincuenta años, el creciente interés que alcanza la creatividad en los espacios de producción industrial y su tematización en el mundo científico, produce su desprendimiento del campo artístico y estético al que la habían confinado. Se la reconoce a partir de ese momento, como una capacidad y facultad fundamental para el desarrollo personal y social, y de ninguna manera como atributo exclusivo de los genios y superdotados. Antes bien, todos los hombres en su natural transcurrir existencial, se enfrentan cotidianamente a problemas cuyas soluciones dependen de la generación de la mayor cantidad posible de respuestas encontradas y que no siguen la lógica racional.

La actividad científica en sí misma, se inicia con el surgimiento de innumerables cuestiones, que dan cuenta de una ausencia de conocimiento, de la existencia de conocimientos sin decisión en términos de valores de verdad, o de otros que rompen con lo sabido con anterioridad o como producto del sentido común. Ahora bien, esa problematización debe formularse de modo tal, que se concrete en una pregunta que, portando en su génesis los conocimientos previos, permita anticipar hipotéticamente posibles respuestas.

González Oliver sostiene que

[...] Los científicos deben encontrar los caminos que los conduzcan a desentrañar los problemas que estudian, y por ello deben ejercer sus capacidades o competencias creativas, tanto para la formulación de preguntas y de hipótesis como para determinar los modos de abordaje adecuados del objeto de investigación. (en Pérez Lindo, 2004, p. 19).

Los estudios sobre la historia de la ciencia dejan claro que su construcción se centró fundamentalmente en el “contexto de justificación”, priorizando la racionalidad, con los aspectos demostrativos y verificables de la elaboración del conocimiento. Hoy se está lejos de entender a la ciencia como un producto exclusivo de la razón, ya que se encuentra significativamente vinculada con otras representaciones producidas y transmitidas socialmente, que configuran el mundo de la cultura y sobre las que el científico debe diseñar su tarea de aproximación a los distintos sectores de la realidad.

Esto advierte sobre la importancia de la innovación en el campo de las ciencias, ya que el hombre con su razón, sus sentimientos, y su pasión, es el que se lanza a la búsqueda de la verdad, la que trasciende lo sabido. Adelaida González Oliver reconoce la aportación de Francis Bacon a la ciencia, cuando expresa que:

[...] prescribir la investigación de los prejuicios que ocupan al espíritu humano y lo mantienen apartado de la verdad. La conocida teoría de los ídola preconizó la limpieza metódica del pensamiento para hacer posible un empleo disciplinado, regulado, de la razón... (en Pérez Lindo, 2004, p. 25).

Este enfoque permite sostener la multidimensionalidad del conocimiento, porque engloba – según la propuesta de

Edgar Morin en su obra *Método* del año 1992 (citado por González Oliver, en Pérez Lindo, 2004, p. 33) “[...] diversas capacidades, funciones, competencias, entre las cuales se deben destacar, por ser las facultades más comprometidas en la creación y el descubrimiento de los productos científicos, la intuición y la imaginación”. La imaginación resulta entonces, un factor fundamental para las actividades científicas. Se la entiende como la facultad o actividad mental adonde se genera el interrogante científico, porque sienta las condiciones para que pueda desarrollarse el pensamiento reflexivo “[...] fluir representativo ingobernable, desenfrenado, ilimitado y disfuncionalizado, es decir, desvinculado de la pura satisfacción biológica”. (De Castoriadis, citado por González Oliver, en Pérez Lindo, 2004, p. 40).

Los epistemólogos se refieren a la pregunta como medio de establecer la búsqueda de verdad y como el propósito del auténtico conocer. Si la búsqueda se dirige al pasado, a los automatismos que poseemos, Marina asegura que nuestra conducta será estereotipada y rutinaria, mientras que si los procesos interpelan al futuro, a lo nuevo, es porque se proyectan, aún sin saber cómo alcanzar la meta, ni siquiera vislumbrarla. Es allí donde, según el español, aparece los “problemas”, porque “[...] De descubrir los caminos, de construir los puentes o cavar los túneles se encargan las actividades de búsqueda, inventivas y trovadoras....” (Marina, 1993, p. 174).

Asimismo afirma que se pueden distinguir dos tipos de búsqueda: unas son sistemáticas e intentan explorar todas las posibilidades, aunque tienen una eficacia limitada. Las llama “algorítmicas” y apela al ejemplo de una composición musical en la que se intenten todas las posibles combinaciones de notas para llegar a una melodía: tarea de suyo imposible. Mientras que si se abandonan estos caminos – o suspenden transitoriamente sus seguridades - y se utilizan “búsquedas heurísticas”, desplegándose estrategias que, muchas veces avanzan por suposiciones, corazonadas, o rodeos, el recorrido se hará por caminos inciertos pero acompañados por la certidumbre de estar intentando avanzar hacia el final propuesto.

Queda instalada entonces, una de las polémicas que más ha ocupado a la reflexión epistemológica de los últimos tiempos: la distinción entre el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación, planteada ya por Hans Reichenbach en la década del 30 y que por mucho tiempo, adjudicó al primero los estudios de índole meramente descriptivo, segregando a la Psicología, la Sociología y la Historia. Al segundo en cambio, otorga un reconocimiento estrictamente epistemológico, con sus atributos de reconstrucción racional, construcción normativa y rigurosidad conceptual. Es a partir de los años 50, cuando la distinción descubrimiento-justificación comienza a ser conmovida, advirtiéndose la necesidad de introducir otros matices más sutiles, con una “racionalidad” ampliada y con nuevas propuestas, en las que surge un interés creciente por todo aquello relacionado con la creatividad, en el campo de las ciencias. Se trata de caracterizar, tarea aún pendiente de

resolución, una lógica del descubrimiento, que no se agote en una atribución de irracionalidad, ni la descarte totalmente.

Los defensores de la racionalidad del descubrimiento científico sostienen tres tesis:

[...] 1) disuelven la distinción lógica entre contexto de descubrimiento y de justificación, basada en la posibilidad o no de análisis racional; 2) disuelven la distinción temporal entre dichos contextos, ya que “descubrimiento” es tomado como logro reconocido; y 3) argumentan a favor de una “lógica” de lo conocido a lo novedoso, de modo de explicar el cambio conceptual sin concluir la irracionalidad de la empresa científica (Tozzi, 2000, p. 64).

Para la primera, se reconoce que intervienen elementos valorativos y contextuales en los procedimientos científicos, que deben ser evaluados racionalmente para progresar en la elucidación del problema y mostrar si la solución ofrecida es la adecuada. Debe igualmente romperse la secuencia temporal que sostiene que la justificación sigue al desarrollo hipotético. Es decir que el proceso lógico no es posterior a la habilidad perceptiva ni a la imaginación. Por último, corresponde distinguir entre lo que es la descripción de los acontecimientos según el análisis del proceder descriptivo, con sus consecuencias filosóficas.

En los últimos tiempos, la Filosofía de la Ciencia acompaña la propuesta de Thomas Nickles cuando concibe la actividad científica como un proceso de descubrimiento que se realiza en tres etapas: generación, prosecución (pursuit) y aceptación. En la primera, el descubrimiento se vincula con la producción de una idea digna de ser desarrollada, y por ello se reconoce como un proceso individual (citado por Klimovsky y Schuster, 2000). En la etapa de prosecución, la idea se extiende a la comunidad científica, que luego de considerarla dará lugar al tercer momento, el de la legitimación por parte de la misma comunidad. Queda, de acuerdo con Nickles, marcado el sentido más fuerte del descubrimiento, porque incluye la justificación final, que está presente ya en las etapas de generación y desarrollo

[...] el descubrimiento incluye la justificación, pero la justificación también es un proceso de descubrimiento, pues el argumento evaluativo en el contexto de justificación puede llevar a nuevas dificultades y “el descubrimiento de un problema es tan interesante y útil como el descubrimiento de una teoría (Klimovsky y Schuster, 2000, p. 94).

Aunque en los hechos se siga registrando la validación o justificación como de mayor propiedad científica, no se puede prescindir de la noción de *genialidad* o de *creatividad*. Según sostiene Schuster el *genio* es quien compone el rompecabezas conceptual de su tiempo, construyendo la pieza que falta para una combinación novedosa de los materiales existentes, es decir, el que inventa. La *creatividad* establece las condiciones que hacen posible que surjan las preguntas, respuestas, comprensiones e incomprensiones que decididamente abren la posibilidad de innovar y satisfacer la diversidad requerida (citado por Klimovsky y Schuster, 2000).

La primera pregunta que salta al inscribir la cuestión de la pregunta en el campo de la Filosofía, se dispara hacia aquello que hace filosófico el preguntar. Una respuesta posible es su dependencia a la intencionalidad de quien pregunta o se pregunta, que es propia de quien aspira a un saber sin supuestos y que precisamente por no tener respuestas definitivas, se caracteriza porque remite a otra interrogación.

[...] El preguntar filosófico pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y universalizar la dimensión de las respuestas. El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar... (Cerletti, 2008, p. 24).

El pensamiento se detiene en el umbral de ese abismo, porque su preguntar es siempre acuciante pero asume un carácter irrenunciable para la condición humana que no sería nada, sin ello. No se trata de un preguntar por preguntar, se entiende como abrir un horizonte por medio de la pregunta, para promover espacios de genuina construcción conceptual. Este comportamiento es consecuencia del inacabamiento propio del preguntar filosófico, y en el que, radicalmente, la angustia de lo *por saber* substituye a la lógica de lo *sabido*. Cerletti habla de la “molesta insistencia del viejo Sócrates”, que avanza sobre las afirmaciones con voluntad desestabilizadora, para hacerlas tambalear o para que se fortalezcan en la resistencia. Es en el preguntar mismo que se pone dirección a la respuesta, se apunta a lo modular del pensar, trasladando el discursar desde una circunstancia particular a la universalidad de las ideas, porque “[...] abre el horizonte de lo que “se dice”, o lo que dice la ciencia, el arte, etc., para recomponerlo en el plano del puro concepto y extremar su significación” (Cerletti, 2008, p. 25).

Este camino lleva adelante un proceso de desnaturalización de lo que se muestra como “la realidad”, para interpelarla con una inquietud radical. Se construye un campo de problemas adonde antes no los había, buscando explicitar una circunstancia tempororo-espacial que saca al filósofo – o preguntante filosófico – del anonimato y lo convierte en protagonista de sus propios procesos cognitivos, obliga a desplegar todo el potencial crítico, para que haciéndose cargo de su propia ignorancia, les haga ver a los otros, la no realidad de la apariencia que les permite avanzar hacia la sabiduría.

Quien pone en práctica estas posiciones, es la figura de Sócrates, uno entre los varios Sócrates que muestra Walter Kohan cuando habla de la paradoja de enseñar y aprender Filosofía. El griego es el iniciador del “enigma-paradoja absoluto de la filosofía y su transmisión”, en la que se manifiesta la

doble relación con el saber y su contrario, la ignorancia. Porque “[...] vivir filosofando significa...dar un cierto lugar de destaque a la ignorancia, en el pensamiento y en la vida, tener una relación de potencia, afirmativa, generativa, con la ignorancia” (Kohan, 2008, p. 26).

El problema principal de quienes no reconocen esta condición original que coloca al hombre en la ignorancia, es que se cierran a poder saber, lo que de hecho ignoran. Clausuran toda búsqueda, haciendo imposible el tránsito hacia la construcción de nuevos saberes. Es más, terminan reaccionando violentamente contra quienes les ponen en evidencia, tal como hicieron quienes precipitaron la muerte de Sócrates.

Aunque inicialmente la ignorancia se plantea como un defecto, como la ausencia o falta de conocimiento es, según Sócrates, el punto de partida de la auténtica sabiduría. Este planteo acompaña la tradición filosófica en el curso de la historia y sin embargo no pierde vigencia, ni decae en su fuerza generadora. Con sólo aceptarla, reconocerla en su necesidad, se extiende su potencialidad y capitaliza el impulso creador, liberando el fondo lúdico de la condición humana, en sí misma.

Sócrates vive esa fuerza como un mandato. No ha decidido, deseado ni querido filosofar, antes bien lo asume como

[...] un estilo de vida que no acepta condiciones, que vale en sí mismo como un principio incondicional, a partir del cual se abren ciertos sentidos, pero que no puede ser negociado, regateado, restringido, siquiera dominado. En ese modo de vida, filosofar consiste en someterse a examen a uno mismo y a los otros (Kohan, 2008, p. 30).

## Un cierre para esta reflexión

Cabe preguntarse acerca del modo en que es posible abrazar el estilo de vida planteado. Se puede responder: interrogando, examinando, rompiendo con las estructuras consolidadas, desconociendo lo dado como valioso. Para ello, como Sócrates, hay que apelar a la imagen de quien está despierto mientras el resto duerme, como cuando el tábano mantiene alerta al caballo grande y de bella raza, que era su polis, Atenas.

Se muestra la verdadera dimensión del preguntar filosófico, abierto, polémico, inagotable, enfrentado radicalmente con las cosas, y en donde el conocer constituye una disciplina que es producto de un pensar indisciplinado. Así también la del preguntar científico, en tanto como se señalara en referencia a Einstein al iniciar este trabajo, bastaría con poner a resguardo la capacidad inquisitiva.

## Referencias

- Alonso Monreal, C. (2000). *¿Qué es la creatividad*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Chomsky, N. (1966). *Lingüística Cartesiana. Un Capítulo de la Historia del Pensamiento Racionalista*. Versión española de Enrique Wulff. 1978. Madrid. Ed. Gredos.
- Corbalán J., Martínez F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. Limiñana, R. (2003). *CREA Inteligencia Creativa: Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Coreth, E. (1978). *¿Qué es el hombre?*. Barcelona: Herder.

- Díaz, E. (2004). *La producción de los conceptos científicos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre*. Salamanca. Salamanca: Sígueme.
- González Oliver, A. (2004). La creatividad y el pensamiento científico. En A. Pérez Lindo (Ed.), *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Klimovsky, G. y Schuster, F. (Comps.)(2000). *Descubrimiento y creatividad en ciencia*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Kohan, W. (2006). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Kovadloff, S. (2007). *La nueva ignorancia*. Buenos Aires, Argentina: EMECE.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Pérez Lindo, A. (Ed.)(2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Plessner, H. (1928). *Los grados de lo orgánico y el hombre*, citado por Coreth, 1978. *Qué es el hombre?*. Barcelona: Herder.
- Quintanilla, M. (Dir.)(1985). *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme.
- Rovaletti, M. L. (Comp.)(1985). *Hombre y realidad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Sáez Mateu, F. (2007). La creatividad como problema filosófico. *Ponencia del III Simposium de profesores universitarios de creatividad publicitaria*. Barcelona.
- Scheler, M. (1979). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Argentina: Betiles
- Tozzi, V. (2000). Descubrimiento y racionalidad: de la ciencia como producto a la ciencia como actividad. En G. Klimovsky y F. Schuster (Comps.), *Descubrimiento y creatividad en ciencia*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Zubiri, X. (1973). *El problema teológico del hombre: El hombre y Dios*. Material de un curso dictado en Roma. Citado por Rovaletti, *Op.cit.*
- Diccionario de la Real Academia Española (2010). *Artículo: inquirir*. En <http://www.rae.es>

(Artículo recibido: 12-1-2010; revisado: 26-3-2010; aceptado: 20-4-2010)