

PINTURA COMO PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

CARACTERIZACIÓN
Y ENSEÑANZA



IÑAKI IMAZ

2014

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

PINTURA COMO PROCESO DE INDIVIDUACIÓN
Caracterización y enseñanza



Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
- *Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Argitalpen Zerbitzua*
- University of the Basque Country (UPV/EHU) Press
- ISBN: **978-84-9082-284-5**

PINTURA COMO PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

CARACTERIZACIÓN
Y ENSEÑANZA



Doctorando: Iñaki Imaz Urrutikoetxea
(*inaki.imaz@ehu.eus*)

Directores: José Luis Casado Arsuaga, Jesús Melendez
Arranz

2014

ÍNDICE

INVENTARIO	p. 9
PRO-/META-/ANA-/TELO-	p. 11
SARNA PÁLIDA	p. 13
ARLO	p. 15
INTRODUCCIÓN	p. 17
PRIMERA PARTE: PINTURA COMO PROCESO DE INDIVIDUACIÓN	
1. PINTAR	p. 31
1.1. Casa roja	p. 32
1.2. Acto	p. 36
1.2.1. Diagrama	p. 44
1.3. Repetición	p. 49
1.4. Parálisis	p. 56
1.5. El punto gris	p. 58
1.6. Lo nuevo	p. 63
1.7. Experiencia y experimentación	p. 73
1.8. Love / With-Living / Dantza	p. 75
1.9. Potencia	p. 77
1.9.1. Estilo y oficio	p. 82
1.10. Possest (I)	p. 87
1.11. Praxis	p. 93
1.11.1. Práctica pictórica como modelo	p. 96
1.12. Cubo de playa	p. 99
1.13. Proceso	p. 101

2. FONDO	p. 109
2.1. Montaña	p. 110
2.2. Relación figura-fondo	p. 113
2.3. Contorno, límites	p. 120
2.4. ζευγί ἰκτεῦγ / Iñaki Imaz / Açores / Ellos	p. 124
2.5. Bandeja	p. 127
2.6. Fuera de cuadro	p. 129
2.7. Lo Mío	p. 136
2.8. Crítica, política	p. 139
3. INDIVIDUACIÓN	p. 145
3.1. Conejos	p. 147
3.2. Tumulto	p. 148
3.3. Individuación según Jung	p. 155
3.4. Legión	p. 163
3.5. Individuación según Simondon	p. 166
3.5.1. Transducción	p. 171
3.5.2. La individuación física	p. 174
3.5.3. La individuación de los seres vivientes	p. 174
3.5.4. La individuación psíquica	p. 175
3.5.5. Lo transindividual	p. 176
3.6. Fiat	p. 178
3.7. Possest (II): transducción pictórica	p. 179
4. SENSACIÓN, ANALOGÍA, MODULACIÓN	p. 195
4.1. Boy-Scout	p. 204
4.2. Color como <i>sensación colorante</i>	p. 206
4.3. Sin título	p. 214
4.4. Sebas	p. 216

SEGUNDA PARTE: ENSEÑANZA

5. RECOMENDACIONES PRÁCTICAS	p. 221
5.1. Desescombrar	p. 232
5.1.1. Amor y pedagogía	p. 238
5.2. Deseo del estudiante	p. 240
5.2.1. La crisis creadora	p. 247
5.2.2. La etapa de juventud	p. 250
5.3. Deseo del profesor	p. 254
5.3.1. La etapa de madurez	p. 258
5.3.2. Amor y pedagogía II	p. 261
5.4. Deseo del compañero y vínculos transindividuales: el grupo	p. 263
5.5. Espacio transicional	p. 269
5.6. Dos profesores	p. 278
5.7. Transducción educativa	p. 280
5.7.1. Técnicas transductivas	p. 288
5.7.2. Relación transductiva	p. 296
5.7.3. El discurso del profesor (<i>páreregon</i>) / El discurso del maestro (<i>lo pictórico</i>)	p. 304
5.7.4. El ejercicio. El encuentro del motivo	p. 310
5.7.5. 5º de Bellas Artes	p. 321
5.7.6. Duración, progresión y fases	p. 322
5.7.6.1. Camello, león, niño	p. 331
5.7.7. Pruebas de valor	p. 334
6. FINAL	p. 341
GLOSARIO	p. 355
BIBLIOGRAFÍA	p. 387

INVENTARIO

Si el pintar y lo pintado son origen y motivo, de alguna manera deben aparecer primero, aunque sólo sea a través de una estrategia de archivo de carácter reflexivo. Ante la imposibilidad de convertir la pintura en texto, no hay aquí obra, sino registro documental de la misma, realizado, tal y como exige la definición del término *inventario*, con precisión y orden. No se trata, de momento, de analizar ni de explicar; a falta de un encuentro corporal real, lo informativo habrá de afectar y generar una disposición proclive a lo sensible y lo material, aunque sea por rechazo de los datos.

La precisión y el orden ni responden a un criterio clasificatorio previo, ni a un deseo de exhaustividad, sino a un relacionar, un poner y un quitar fundamentalmente intuitivos, lo más alejados posible del auto-homenaje complaciente; lo que buscan es provocar una percepción nueva de los restos del proceso propio; por eso todo está mezclado: dibujos, pinturas grandes y pequeñas, imágenes digitales. Más allá de las razones deliberadas para la realización de una ordenación determinada, el acto organizativo mismo desvela y evidencia aspectos que son causa de perplejidad. Como resultado, presento aquí una recopilación de motivos recurrentes y repeticiones inesperadas; agrupaciones retrospectivas y prospectivas de imágenes, ahora conscientes, pero anteriormente insospechadas, en base a: a/ forma, b/ color y c/ tema.

a.— Forma. La sección Pro-/Meta-/Ana-/Telo- (estribillo sonoro/recuerdo infantil, rastro de un aprendizaje memorístico que, consultado el diccionario, sé que designa las fases de la división celular), remite a una forma aparecida por primera vez en un grabado en linóleo de la época de estudiante, perdido y del que no conservo imagen: una semilla o una alubia sobre un fondo vegetal y la frase, con caracteres muy separados unos de otros, “a q u í v a a p a s a r a l g o”. Sin que

haya sido del todo consciente de ello, más o menos la misma figura se ha repetido cíclicamente tematizándose de manera diferente en cada ocasión.

b.— Color. La sarna excava túneles bajo la piel. A menudo, sometido a una tendencia dominante hacia las armonías pálidas, he pintado capa sobre capa, dejando agujeros y evidenciando lo que de estudiante me acostumbré a denominar *tejido pictórico* en referencia a la profundidad real, no ilusionista, del cuadro.

c.— Tema. La silueta simplificada del cantautor norteamericano Arlo Guthrie (New York, 1947) con pelo largo y sombrero, protagonista hippie de la película *Alice's Restaurant* (Arthur Penn, 1969) es el primero de muchos rostros que, más o menos evidentes y aún sin ojos, miran de frente al espectador. Con el tiempo, algunos de esos rostros van colocándose de perfil.

Desde el desconcierto inicial y las intuiciones posteriores que ha generado el propio proceso de selección y organización de imágenes, entiendo ahora que la ordenación en tres grupos remite, también, a la posibilidad de comprender el proceso de creación en pintura en tres fases: pre-creación, creación y re-creación (Klee, 1979: 90), o *preindividual*, *individual* y *transindividual* (Simondon, 2009). Dichas fases no cobran sentido por remitir a una idea positiva de la progresión, sino que, en su interrelación, tratan de dar cuenta de la complejidad del acto creativo que se materializa y se actualiza en cada obra individual. Las tres agrupaciones que aquí ejemplifican la eventual ordenación trifásica del proceso, aunque no son arbitrarias, también podrían ser otras; en conjunto, suponen y representan el inicio de mi interés por la pintura en tanto que proceso de individuación.



A.



B.



G.



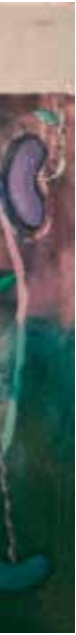
E.



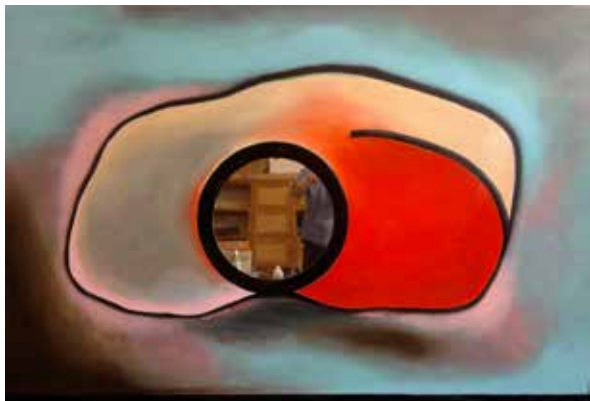
C.



D.



E.



H.

PRO-
META-
ANA-
TELO-

- A. *Ridículo*. Impresión digital, 60 x 50 cm.
- B. *Sin título*. Óleo sobre tela, 24 x 19 cm.
- C. *Sin título*. Esmalte sintético y barniz sobre escayola, 33 x 22 cm.
- D. *La Vida Animazioak*. Óleo y madera sobre tela, 195 x 130 cm.
- E. *Aquí va a pasar algo*. Óleo, acrílico y arena sobre tela, 116 x 89 cm.
- F. *Sin título*. Acrílico y rotulador sobre tela, 24 x 16 cm.
- G. *Volvo*. Óleo sobre tabla, 195 x 130 cm.
- H. *Pintura universitaria*. Óleo y espejo sobre tela, 195 x 130 cm.



A.



B.



C.



D.



E.



F.



G.



H.



D:



H.



K.



L.

SARNA PÁLIDA

- A. *Sin título*. Óleo sobre tabla, 190 x 65 cm.
- B. *Sin título*. Óleo y esmalte sintético sobre tela, 116 x 89 cm.
- C. *Sin título*. Óleo sobre tela, 80 x 50.
- D. *Sin título*. Óleo y rotulador sobre tela, 80 x 50
- E. *Bristol*. Técnica mixta y espejo sobre tabla, 120 x 120 cm.
- F. *El pintor del régimen*. Acrílico sobre tela, 230 x 200 cm.
- G. *Sarna pálida*. Técnica mixta sobre tela, 200 x 150 cm.
- H. *El habilidoso*. Acrílico sobre tela, 235 x 100 cm.
- I. *Sweet home*. Esmalte acrílico sobre tela, 130 x 130 cm.
- J. *Sin título*. Técnica mixta sobre tela, 170 x 130 cm.
- K. *Helena*. Técnica mixta sobre tabla, 60 x 50 cm.
- L. *Sin título*. Técnica mixta sobre tela, 116 x 89 cm.



A.



B.



C.



D.



E.



F.



C.



D.



G.



H.



K.



L.

ARLO

- A. *Sin título*. Acrílico y cinta adhesiva sobre cartón, 130 x 85 cm.
- B. Arlo 2000. Acrílico sobre papel, 50 x 35 cm.
- C. El que manda aquí IV. Pirograbado en madera, 60 x 44 cm.
- D. *Sin título*. Acrílico sobre papel, 50 x 35 cm.
- E. *Sin título*. Esmalte sintético y carboncillo sobre cartulina, 80 x 50 cm.
- F. Arlo. Acrílico sobre cartón, 140 x 120 cm.
- G. *Sin título*. Rotulador sobre papel, 42 x 30 cm.
- H. El que manda aquí II. Óleo sobre tabla, 40 x 30 cm.
- I. Cobarde. Óleo sobre tabla, 40 x 30 cm.
- J. *Sin título*. Óleo sobre tela, 73 x 60 cm.
- K. *Sin título*. Esmalte sintético sobre madera, 70 x 50 cm.
- L. *Sin título*. Óleo sobre tela, 55 x 46 cm.

INTRODUCCIÓN

Después de más de veinticinco años de dedicación a la pintura y de cerca de veinte a su enseñanza, continúo sin deshacerme de un sentimiento profundo que, ambiguamente, aúna incompetencia y poder: siento que no sé nada de pintura pero, a la vez, es un ámbito en el que creo tener algo importante que enseñar.

Como pintor, me debato entre dos aguas. Por un lado, tiendo al formalismo, a la defensa de la autonomía de la pintura, a la valorización, por encima de todo, de sus cualidades formales y materiales, de *lo pictórico*. Por otro, entiendo y vivo la pintura en el contexto del arte contemporáneo, donde el acompañamiento del discurso, la desmaterialización, el desvanecimiento de compartimentos disciplinares y la disolución del propio campo artístico en algo que se viene denominando *cultura visual*, son circunstancia determinante.

En ocasiones me siento como el último héroe de la resistencia pictórica. En otras, reniego de las limitaciones que la pintura, necesariamente, me impone. Puede que mi desorientación provenga de la fricción entre esas dos tendencias *a priori* contrapuestas, pero en cualquier caso y, sobre todo, de cara a la enseñanza, no tengo más remedio que tratar de conciliarlas.

Bajo este ánimo me pregunto ¿por qué, al cabo de tanto tiempo, siento que no sé nada? La sensación es psicológicamente muy real, no creo que tenga que ver con la falsa modestia de quien la cita esperando la impugnación del oyente; además, es inseparable de su reverso: ¿por qué, si no sé nada, siento también que tengo algo importante que enseñar?

Por ahora creo poder decir que ambas cuestiones responden a cierta idea funcional, operativa pero no programática, de la pintura y de

la enseñanza. Dicha idea se habría ido construyendo y desarrollando en el tiempo desde la propia práctica, al margen o en paralelo a la conciencia discursiva sobre sí misma y bajo el ánimo (o quizá debería decir bajo el prejuicio) de no concurrir con ella.

Considero que el actual es un buen momento para forzar esa confluencia rehuida durante mucho tiempo. Una de las motivaciones y de las tareas fundamentales de esta tesis consiste, por tanto, en sacar a la luz la idea que subterránea e implícitamente recorre toda mi evolución pictórica, en tanto en cuanto es también idea fundamental para la enseñanza. Me refiero a la pintura entendida como proceso de individuación. En todo caso, por respeto a la intuición motora de la práctica, lo que aquí planteo tiene su fundamento en algo que podemos llamar *mi experiencia y experimentación en pintura*. No hay concepto en la tesis que no tenga origen en algún percepto. Siguiendo a Deleuze y Guattari (1993), entiendo los perceptos como producto de la operación artística. No son ya percepciones, sobrepasan el carácter personal de las mismas para convertirse en bloques de sensación independientes del estado de quienes los experimentan, de tal manera que son lo que la pintura aporta. Por eso, aunque la teoría tal y como aquí la abordo se completa con todo lo que múltiples ámbitos del conocimiento ponen a mi disposición es, primeramente, residuo de la acción productiva, efecto del trabajo material con la pintura, y no mera causa o especulación conceptual previa al mismo y vinculada original y únicamente a la contemplación o al ejercicio de la escritura y la lectura. Por eso también, el recorrido que planteo, con la intención de valorizar la práctica como camino de conocimiento, respeta el estilo teórico al que me empuja. Dicho estilo es resultado de conjeturas personales en relación a lecturas propiciadas desde ese *trabajo de campo* que supone la experiencia pictórica tanto en calidad de autor como de espectador. Se conforma a base de un estudio no sistemático de textos de procedencia diversa y relacionados con diferentes formas de saber. Si, en todo caso, afirmo que *la pintura propicia ciertas lecturas* es porque considero que la creación pictórica no se agota en la producción material sino que, en tanto que modo de conocimiento, activa todo un entramado de elementos heterogéneos como

pueda ser, entre otros, el textual¹. Y lo hacen, al menos en mi caso, estimulando la atención en muchas direcciones que, *a priori*, podrían resultar incoherentes o incluso contradictorias. Debo decir que con la práctica docente me ocurre exactamente lo mismo, de tal manera que, al final, mi atención se dirige, por supuesto, hacia el propio Arte y su historia o su teoría, pero también hacia la estética, la pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, la antropología, la filosofía, la ciencia, la técnica o la religión.

Metodológicamente, sin adoptar un modo único, voy tomando de todos esos ámbitos aquello que me conviene para poner en palabras lo que la pintura expresa por otros medios. Sometido al convencimiento de que ella misma ha de ser la directriz principal de este trabajo y sometido también a las limitaciones que ello me impone, no puedo elegir otro sistema de conocimiento que la suplante, sino que me veo en la necesidad de construir uno propio a base de retazos provenientes de disciplinas caracterizadas por el uso del lenguaje, organizados según ese deseo inefable que la pintura nos ayuda a desarrollar. En el proceso de construcción, el propio método se va clarificando, pero no existe de antemano. A lo largo del texto, la referencia a la idea de individuación y al método transductivo según la formulación de Simondon es constante, pero no acaba de ganarse el estatuto de guía conductora única. Así, debo realizar un esfuerzo de conciliación y de síntesis, un esfuerzo creativo al fin y al cabo, que acerca este proceso de investigación al proceso creativo en pintura: elijo o trato de construir, en base a mi experiencia pictórica y docente, pero sin responder a una idea explícita previa, conceptos, referencias, o métodos diversos para ponerlos en relación. Tal y como la pintura me ha enseñado, confío en el proceso porque, según dice François Regnault que Lacan ha mostrado, “una propiedad de la cadena significante consiste en que aquello que es hallado azarosamente al principio, deviene después

1 Aunque no sea una afirmación demostrable y, en todo caso, sólo sirva para cierto tipo de pintores, comparto la idea de Deleuze cuando dice: “Ustedes saben -digo esto al pasar- que hay una especie de leyenda, de rumores que se corren, de que los pintores serían criaturas incultas y no muy listas. [...] Es muy difícil de comprender, los pintores siempre parecen no haber visto nada, no saber nada. Creo que leen mucho a la noche” (2007: 27)

repetición, que lo que es contingente, deviene necesario” (Regnault, 1995: 11-12). Tomando como modelo mi propio proceso pictórico y tratando, por analogía, de que lo escrito dé cuenta del mismo, intento dejar constancia de mi pensamiento en marcha. Si bien ese *fluir* procesual ha sido después revisado y reordenado por necesidades estructurales, he tratado también de respetarlo en la medida de lo posible, entendiendo que de esa manera estaba logrando materializar la inseparabilidad entre forma y contenido a la que la práctica pictórica me ha acostumbrado.

En ese sentido, lo escrito se estructura en base a apartados en los que describo o relato la génesis de algunas de mis pinturas, titulados todos ellos como el cuadro o los cuadros a los que hacen referencia y que, intercalados en diferentes lugares a lo largo de todo el texto, preceden siempre a otras secciones dedicadas al desarrollo de algún concepto. Sin llegar a hacer explícitas las razones para la inclusión de relatos concretos entre conceptos determinados, la ordenación estratégica y estructural de unos y otros persigue establecer entre ellos relaciones e interferencias significativas. El hecho de que, por ejemplo, tras *Casa roja* se hable de *Acto*, es testimonio de la necesidad del concepto en el intento de generalización de una experiencia particular. Pero, ni el relato experiencial ilustra el concepto, ni el concepto explica exactamente la experiencia; son, más bien, complementarios, y pretenden, entre ambos, acercarse y rodear una realidad compleja que, desde mi perspectiva, no puede ser abordada desde un único punto de vista.

El recurso a mi experiencia personal en la pintura tiene un carácter fundamentalmente narrativo o literario. Relato y describo, en base al recuerdo y al material documental que guardo de mi propio proceso de aprendizaje, aquello que considero destacable, por generalizable, más allá de lo autobiográfico. Inevitablemente, es la práctica personal la que constituye el fundamento de toda especulación, y en ese sentido, más que objeto de estudio es sujeto pensante. Metafóricamente diría que en lugar de pensar la pintura, es la pintura quien me piensa. Reivindico así la idea de necesidad: en ocasiones se sacrifica y se sustituye la causalidad lógica discursiva, propia del desarrollo científico, por algo que se me ocurre denominar causalidad lógica material, más cercana a lo literario. En cualquier caso, me refiero a un trabajo

con las palabras análogo al trabajo pictórico. Esto es lo que entiendo corresponde a la teoría que, como pintor, puedo poner en juego y que, aunque no adopte su metodología de manera radical, acerca este trabajo a lo que en los últimos tiempos se viene denominando *indagación narrativa*.² Sin embargo, también me distancio de dicha metodología al no acometer la tarea de realizar un relato exhaustivo de mi propia evolución. Respondiendo a una idea del tiempo propia de la pintura y opuesta a la concepción lineal del tiempo de la ciencia, no respeto el orden cronológico de los cuadros que comento, los cuales tampoco aparecen como ilustraciones de una teoría previa, sino en tanto acontecimientos que, en la duración de mi propia práctica, han provocado la necesidad y el nacimiento de la misma. En ese sentido, ni los *explico*, ni los contextualizo biográficamente; simplemente los describo o intento narrar su génesis, aunque no en una tentativa de reconstrucción histórica sino, más bien, echando mano a lo más cercano y mejor conocido para tratar de extraer de ello recursos conceptuales que hagan de la propia experiencia algo comunicable. Se trata también, tal y como decía más arriba, de una toma de partido ideológica por la práctica en sí misma³, con todo lo que ésta pueda tener de caprichosa, inestable y recursiva. Quizá por esa cualidad caprichosa, la descripción siempre tiene algo de ridículo: la experiencia, que no es sino radicalmente contingente, parece pretenciosa al quedar fijada en la escritura.

A través de esa organización sucesiva de relatos y conceptos pretendo que el pensamiento sobre mi devenir concreto sea partícipe del mismo; no tanto captar de modo objetivo su movimiento y decir la verdad de lo que ha ocurrido, como fundir pensamiento y acción al no colocarme fuera de ese mismo devenir para describirlo (Simondon, 2009:14). En consecuencia, opto por la escritura en primera

2 Los defensores de la indagación narrativa como sistema de investigación cualitativa, tales como Bruner (1986) o Connelly y Clandinin (1995), la describen como un intento de evidenciar la praxis en toda su dimensión, desde todas sus particularidades y matices, a través del relato de las experiencias personales.

3 También, porque como dice Passeron: "...de la semiología de lo pictórico se puede escribir o hablar, pero para hacerla verdaderamente se ha de pintar" (Passeron, 1978: 35).

persona, a pesar de no sentirme siempre cómodo con ella por la presuntuosidad que, a menudo, desprende al suponer una atribución de autoría a un *yo* de cuestiones que, obvia, o no tan obviamente, son resultado del diálogo con compañeros más o menos cercanos. En ese sentido, aunque lejanas en el tiempo de mi experiencia, debo mencionar las enseñanzas de Ángel Bados como inspiradoras de la orientación general de este trabajo. Así mismo, doy las gracias a todos los interlocutores que el estilo del texto hace desaparecer, principalmente a los dos codirectores de la tesis: José Luis Casado y Jesús Meléndez. También a Olatz González, cuya lectura crítica y exigente ha constituido el estímulo necesario para retocar un modo de escritura que en sus primeras versiones tendía a la confusión y la vaguedad. Respecto a la cuestión del masculino y el femenino, y para no dificultar todavía más la lectura del texto, elijo la forma tradicional del genérico en castellano.

Soy consciente de algunos de los peligros que acarrea la toma de partido y la inclusión del relato de la experiencia personal como parte integrante y sustrato esencial de un trabajo de investigación como éste. De entre los que soy capaz de detectar, me preocupan sobre todo dos: el de reinventar y desvirtuar la propia historia por una excesiva intelectualización y una hipervaloración de lo imaginario, y el de convertir dicha narración en coartada justificativa que eleve el capricho personal a la categoría de verdad, o lo que es similar, el tratar de justificar una evolución natural y, en gran medida inconsciente, por medio de un discurso teórico sobre la misma. Para conjurar el primero, trato de que la rememoración devenga repetición. En un intento por desterrar la nostalgia o el utilitarismo que podrían conducirme a falsear en exceso lo vivido, intento abrirme en cada caso, de la misma manera que en la situación original, al descubrimiento de *lo nuevo*. Para conjurar el segundo, dada la imposibilidad de mantener respecto de uno mismo una distancia crítica que no sea simulada, trato de entroncar y relacionar los hallazgos personales con el legado de la tradición.

De todas formas, en pintura sólo se aprende por descubrimiento y, además, la inclusión subjetiva del observador en lo observado es característica diferencial de su modo de funcionamiento. En ese senti-

do, intento entender y explicar lo ocurrido en momentos clave de mi propia evolución, trato de comprender y conceptualizar lo que han sido y continúan siendo indudables descubrimientos en el ámbito de mi experiencia. Resulta también inevitable la decantación por cierta ideología pictórica. Porque hablo desde una experiencia concreta, mi posición no es neutral ni objetiva; neutralidad y objetividad que, por otra parte, entiendo son imposibles desde la praxis⁴.

En el relato de esa experiencia recurro a descripciones más o menos literarias. Las derivaciones de éstas hacia la teoría tienen un carácter más sistemático y propiamente conceptual. Entiendo que la combinación de ambas, puede alcanzar un carácter *mítico*, en el sentido de *historia verdadera* para este contexto. No es una demostración científica o filosófica pero tampoco una narración literaria ni una simple alegoría. No hay correspondencia numérica entre unas y otras, vienen dadas según necesidad. El texto final adquiere así un estilo que quizá podría calificarse de *reivindicativo*, en el sentido de dar cuenta del deslizamiento del discurso universitario hacia el discurso de la histeria, tal y como Lacan⁵ los define. En lugar de hablar desde el lugar de un saber que apunta a una verdad, hablo desde el lugar del sujeto barrado, escindido, sujeto deseante que se dirige al otro en la búsqueda de significantes esenciales que proporcionen una respuesta, tratando de producir así un efecto de conocimiento, de saber, instalando la satisfacción en el lugar de la verdad.

Reconstruyo y, sobre todo, intento repetir aquí por otros medios lo que para mí ha supuesto y supone el acto pictórico en cuanto que acto materialmente creador y psicológica o personalmente auto-creador. Por tanto, del mismo modo que al pintar, empiezo por donde la intuición me dicta y dejo que la deriva del proceso me permita terminar por el descubrimiento mismo del objeto. Se trata del esfuerzo en

4 En todo este párrafo resuena la caracterización de la praxis artística realizada por Juan Luis Moraza a lo largo de varios de sus artículos.

5 Lacan desarrolla su teoría de los cuatro discursos (del amo, universitario, de la histeria y del psicoanálisis) en el *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Infobase.

adoptar un método, ni inductivo, ni deductivo, sino *transductivo*. Lo fundamental de ese método consistiría en no dejar nada fuera del proceso de investigación, en trabajar con todo tipo de datos y conexiones entre los mismos, tomando en cuenta, incluso, la información faltante, de tal manera que, asumiendo de modo radical mi falta de neutralidad, iría evolucionando y descubriendo tanto la propia pintura (lo que la pintura es desde este punto de vista) como la manera adecuada de aproximarme a ella. Al fin y al cabo, consistiría en la transposición analógica del método pictórico a método de escritura⁶. En otros términos lo decía también más arriba: este trabajo que habla de la pintura como proceso de individuación es, en sí mismo, una individuación en progreso. En ese sentido, comienzo con el relato de una experiencia personal para, a partir de ahí, ir hilando ideas hasta lograr la descripción de un sistema de enseñanza. A través de la paulatina puesta en relación de experiencias y conceptos como el de *acto* (Lacan), los de *catástrofe* y *diagrama* (Deleuze), *proceso de individuación* (Simondon y Jung) y muchos otros especificados capítulo a capítulo, trato de construir una definición funcional de la pintura de cara a su enseñanza. La posible incompatibilidad conceptual entre los autores que utilizo (por ejemplo, la idea de inconsciente en Jung y Lacan, o la de deseo en Freud y Deleuze), trata de ser resuelta en la remisión a la experiencia pictórica como actividad diferencial capaz de aportar sus propios conceptos. En todo caso, la definición que aquí acabo por construir es el resultado del intento de conciliar una idea de la pintura como cuestión técnica (como creación) y otra como herramienta y proceso de transformación subjetiva (como auto-creación). Me distancio, sin embargo, de ciertas concepciones terapéuticas de lo artístico, porque lo que denomino auto-creación no es tanto un proceso de

6 Simondon, por su parte, habla de la transducción como aquello que define “en el dominio del saber, la verdadera marcha de la invención, que no es ni inductiva ni deductiva, sino transductiva, es decir que corresponde a un descubrimiento de las dimensiones según las cuales puede ser definida una problemática” (Simondon, 2009: 39). Añade más adelante: “...es un procedimiento mental, y más aún que un procedimiento es una marcha del espíritu que descubre. Esta marcha consiste en seguir al ser en su génesis, en consumir la génesis del pensamiento al mismo tiempo que se cumple la génesis del objeto” (Simondon, 2009: 40).

salud, entendida ésta a modo de horizonte de normalidad ideal, como un proceso de rectificación o destitución subjetiva⁷, según el cual, uno deja de creer o se distancia de la ficción que da sustento a su fantasma (ver glosario). El desarrollo hacia la autoría (ver glosario) a través de la producción material y su exposición, ese que puede suceder en la dedicación a la pintura, supone una evolución personal que podría quedar confinada a esa experiencia concreta sin consecuencias para la vida personal fuera del arte. Me refiero a la idea de praxis como laboratorio experimental, en el sentido que Oteiza (2007) le da en tanto que escuela de toma de conciencia y propedéutica vital⁸. Reconozco, con Valéry, que “la vida del autor no es la vida del hombre que él es” (1987: 99) pero, a pesar de ello, diría que, sea o no capaz la persona de traducir su experiencia de autoría a su existencia extra-artística, aquella sucede, necesariamente, a través de esa especie de disolución de lo personal. No se es artista, se deviene artista a través de los otros; la experiencia y la intensidad de esa certeza hacen de ella referencia ejemplar como camino de desarrollo. Al fin y al cabo, tal y como se verá, la ejemplaridad vendría de la consideración y vivencia de lo artístico como realidad transindividual, producto no sólo de una creatividad subjetiva, sino de las relaciones de ésta con un mundo simbólico que la posibilita, pero al que también se enfrenta.

7 Con ese término, Lacan se refiere al final del análisis.

8 En la introducción a su *Quosque tandem...!* dice así: “Porque dentro de una investigación artística no se vive: se persigue, para uno mismo y para los demás, un dominio espiritual suficiente para vivir toda la realidad, toda la vida: En el arte lo que se experimenta (lo que se vive) es un orden convencional de precauciones frente a la realidad, en un proceso alterno de antipatías y de simpatías con la Naturaleza, pero nunca desde el terreno de la vida misma, que es el objeto que el arte trata de revelar, de descubrir con el lenguaje paralelo y simbólico de su expresión. El artista tiene así en depósito (no para siempre) una tarea de urgencia humana y social que cumplir: transformar la visión incompleta y temerosa, vacilante, de un hombre aún no instalado en su tiempo cultural (la historia natural de un hombre que no es un hombre todavía) en una capacidad espiritual entera de integración histórica, libre, natural, con la realidad. El arte es un laboratorio, el estilo de laboratorio que es el artístico, concluye en el laboratorio y si no, no pasa a la vida, el mismo artista que vive esta preparación suya especial para la vida, no vive propiamente. La historia del arte es la historia de este esfuerzo preparatorio del artista para la vida, pero no es la historia verdadera del hombre (Oteiza, 2007: 96).

Si bien la oportunidad de traducción no sea, acaso, lo fundamental ni del arte ni de su enseñanza, sí lo es, desde mi punto de vista, el hecho de que el arte, además de ser una actividad transformadora, surge sólo como resultado de un proceso de transformación. Parto de la hipótesis de que, tanto una posible definición de la pintura como su magisterio dependen, en una medida importante, de la capacidad de nombrar la relación entre técnica y evolución transformadora. Me refiero al proceso de individuación que supone la práctica pictórica: se individualizan imágenes y al mismo tiempo se va produciendo un desarrollo personal a través de lo que se pinta. Individualizamos y nos individualizamos, de un modo que no supone aislamiento, sino comunión: en los mejores casos, en su singularidad, lo pintado actualiza lo universal, lo que la pintura viene pintando desde su origen, sea ello lo que sea, y el sujeto, en su devenir artista, reconstruye el vínculo con lo colectivo; al singularizarse, se abre a lo que Simondon (2009) denomina “preindividual”, alcanzando, paradójicamente, a través de ello, lo transindividual. En este sentido, decía Paul Klee: “Más tarde, el arte absorbió en mí toda moralidad, y como habría de disolverme por completo en este mundo, me sentí enteramente asegurado como ser humano moral” (Klee, 1998: 40).

Esa es la tesis desarrollada en la primera parte. Allí, a partir de acontecimientos relevantes en mi vida de pintor, paso a paso, capítulo a capítulo, trato de deshacer lo que entiendo son equívocos conceptuales en torno a ideas pictóricas fundamentales y, en general, intento cercar, nombrar y explicar todo aquello que considero significativo para la pintura en cuanto que praxis creadora. Los conceptos de *acto*, *repetición*, *diagrama*, *punto gris*, *lo nuevo*, *praxis*, *potencia*, *estilo*, *oficio* y *proceso* que, en un principio, son puestos en juego de manera algo desligada, poco a poco van siendo utilizados y entrelazados en la construcción de una teoría de la pintura. Considero que dicha confluencia sucede en toda su intensidad en el apartado 3.7., dedicado a la definición y concreción de lo que he denominado con el neologismo latino *possess*, término creado y utilizado por Nicolas de Cusa en el S. XV para nombrar a Dios y que adopto aquí por el significado y el poder evocativo de su extraña composición, la cual, reuniendo el infinitivo del verbo poder y la tercera persona del singular del verbo ser (*posse+est*), se refiere a una

manera de ser que *es el poder* o, literalmente, el *poder es*. Si me interesa para la pintura esa denominación que aúna potencia y acto, es porque considero que la pintura sólo se hace arte cuando consigue cerrar el círculo de las miradas que le dan lugar y crea tanto la obra, como al autor o al espectador. La pintura es lo que puede, pero no lo que puede potencialmente, sino lo que puede en acto. En ese sentido, aquello que *possest* nombra es la pintura entendida como *proceso de individuación*; concepción que, al reconocer la imposibilidad de acoplamiento entre objeto y representación y la insuficiencia de autor y obra para completar el acto artístico, se diferencia de las de *pintura como representación* o *pintura como expresión* (*pintar lo que se ve* o *pintar lo que se siente*), aunque presupone, igual que ellas, lo que Richard Wollheim (1997: 12) describe como “una naturaleza humana universal que comparten el artista y el público” y el interés por referirse a la misma; se acerca, en cambio, a la idea de pintura como creación (*sentir y ver lo que se pinta*). Eso que en pintura se crea es una obra, acaso representativa y expresiva, pero sobre todo *nueva*, no existente antes del proceso de creación; un autor que es el resultado de la evolución de la persona que pinta hacia su *sí mismo* y un espectador que, afectado por lo que ve, cierra ese circuito escópico permitiendo la existencia del arte como tal. *Possest* nombra, por tanto, tres individuaciones que confluyen en una sola: individuación de la materia tendente hacia la obra, de la persona hacia el autor y de quien mira hacia el espectador.

En la segunda parte de la tesis me centro en las relaciones y las implicaciones que tiene esa idea de la pintura en la definición de una enseñanza adecuada a su objeto. Partiendo de que todo lo que allí desarrollo no son sino recomendaciones prácticas que me hago primeramente a mí mismo para intensificar la coherencia entre práctica pictórica, ideario y práctica docente, reflexiono en varios apartados acerca de cuestiones tales como el deseo del alumno y el del profesor, la importancia del grupo, el tipo de discurso adecuado en la relación docente o la idiosincrasia de los ejercicios. Si bien dichas cuestiones siempre están presentes en la enseñanza, se hacen más acuciantes en el caso de entender la pintura en el modo explicitado en la primera parte.

El capítulo 6, *Final*, supone una recapitulación y un intento de identificación de lo que en el propio proceso de escritura se ha revelado como más importante. No se trata, sin embargo, de una serie

de aseveraciones conclusivas, sino de la determinación de estados de equilibrio provisionales en el proceso de esclarecimiento de los conceptos expuestos. En consonancia con el espíritu de la tesis, ese final permite revisar todo lo desarrollado, pero deja abierta la posibilidad para un nuevo comienzo que, antes o después, sucederá.

Para terminar, dado el origen diverso y la gran cantidad de nociones puestas en juego, he considerado oportuno y pertinente incluir un glosario integrado por aquellos términos que entiendo podrían resultar ajenos o ambiguos en este contexto.

PRIMERA PARTE: PINTURA COMO PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

— *Si tu casa arde, ¿qué te llevas?*
— *El fuego.*

Jean Cocteau¹

¹ Transcrito así en Gallano (Ed.), 2011: 5. Buscando la referencia exacta, he descubierto que la cita se refiere a una anécdota sucedida en una visita realizada al Museo del Prado por Jean Cocteau y Salvador Dalí. Parece ser que, en la rueda de prensa posterior a su paseo, preguntaron a Cocteau: «Si se hubiera quemado el Museo del Prado, ¿qué habría salvado usted?», a lo que éste respondió: «¡el fuego!». Repitieron la pregunta a Dalí, quien dijo: «Pues Dalí salvaría el aire, y específicamente el aire contenido en *Las Meninas* de Velázquez, que es el aire de mejor calidad que existe!» La anécdota aparece relatada de este modo, con ligeras variaciones, en diversos sitios de Internet. Sin embargo, y a pesar de su falta de exactitud, he preferido preservar aquí el poder evocativo de la primera lectura.

1. PINTAR

En este primer momento parto de una distinción básica entre *acto* y *hecho* pictóricos, entendiendo el primero como “la actuación del pintor en la concepción y realización de la obra” (Casado, 2007: 25), y el segundo como el producto de esa acción. De todas formas, tal y como veremos más adelante, ni cualquier acción da lugar al *hecho*, ni éste es tampoco un producto pictórico cualquiera; para convertirse en tal *hecho*, exigirá del *acto* el paso por una *catástrofe* tanto material como anímica, la cual tendrá el efecto de revalorizar retrospectivamente la acción que le ha dado lugar. Denominaré *acto*, entonces, a ese tipo de acción pictórica que a través del *hecho* se convierte para su agente en acción radicalmente significativa desde un punto de vista técnico, psicológico, simbólico o performativo. Así, a lo largo del texto, termino por describir *acto* y *hecho* en relación de recursividad o causalidad recíproca: para que el *hecho* sea producto del *acto*, el *acto* habrá de ser producto del *hecho*. En capítulos sucesivos, y en especial en el capítulo 1.10. trato el asunto con más detalle. En cualquier caso, en tanto que pintor, considero que la mayor aportación que pueda realizar vendrá dada desde el conocimiento y la descripción de los entresijos del *acto* en su relación con el *hecho*, más que del mero estudio exterior del *hecho*, tarea que atañería a otro tipo de enfoques más cercanos a metodologías analíticas clásicas. En las páginas siguientes, por tanto, trato de precisar una concepción determinada del *acto pictórico*, una idea concreta del pintar en tanto que *acto* y, en ese sentido, absolutamente dependiente el *hecho*.

Si bien el *acto* incorpora factores materiales, formales, subjetivantes, estructurales o sociales, no responde, sin embargo, al menos tal como yo lo entiendo, a un programa de actuación predefinido. En ese sentido, la concepción que desarrollo nada tiene que ver con una idea previa que, a través de la praxis, hubiese tratado de materializar, sino

que consiste en la producción de la idea misma en el proceso de escritura a partir del saber que ha ido haciendo decantar en mí el trato intuitivo con la materia pictórica en el marco de la institución Pintura.

Intento aproximarme a ella desde diversos flancos, poniendo en juego y definiendo nociones cuya posibilidad de comprensión y necesidad ha asomado a partir de descubrimientos personales en distintos momentos de mi desarrollo pictórico; evidentemente no se trata, en todo caso, de experiencias surgidas espontáneamente de un trato directo con la pintura sin mediación alguna, sino que provienen y toman impulso en experiencias previas de las que, al menos intencionalmente, no serían más que repeticiones actualizadas. Tal y como ya se ha indicado en la *Introducción*, la reunión y la puesta en relación de todas ellas, se irá dando paulatinamente para alcanzar su punto álgido (también su *punto gris*, a la manera en que éste será definido en el apartado 1.5.) en la última parte del capítulo tres, dedicado a la *Individuación*.

Así mismo, en la segunda parte de la tesis, dedicada a la enseñanza, la definición que aquí construya será la referencia fundamental, tanto en el sentido de contenido como en el de modelo metodológico.

1.1. CASA ROJA

Mis inicios en la pintura datan de principios de los años 80, en pleno auge de la *vuelta a la pintura*, de la transvanguardia y del neoexpresionismo alemán. En el curso cuarto de carrera, un profesor invitado me acompañó en el descubrimiento de un motivo que hasta la fecha ni siquiera había podido imaginar. En aquel momento me sentía descolocado a causa de la apertura de posibilidades ilimitadas que me ofrecía el propio contexto de la escena artística en general y un proceso previo de desprejuiciamiento y deconstrucción personal llevado a cabo, fundamentalmente, durante el curso anterior gracias al incentivo y la ayuda de otro profesor.

Con aquel profesor invitado, descubrí algo acerca de la composición, término que, por alguna razón (probablemente, por influencia y confluencia con un imaginario *salvaje*) me resultaba ridículo, pedante, falso e inútil. Creía saber ya lo que era componer en pintura; se nos



había hablado mucho sobre ello, había realizado ejercicios de composición, la había tenido que observar y analizar en obras escogidas de la Historia. Sin embargo, hasta ese momento no había sido consciente de necesitar *componer*. Aquel profesor vino a mencionar el asunto en un momento en que yo estaba realizando algunas representaciones sintéticas de lugares conocidos, paisajes en los que las necesidades expresivas (vivir relativamente lejos de mi entorno familiar era, en aquel momento, una cuestión a la vez necesaria y problemática para mí que precisaba elaboración) se aliviaban y concretaban en el recurso a la memoria (pintaba, precisamente, de memoria) y un empleo de la materia y el color más o menos *transvanguardista* y *expresionista*; eran imágenes intuitivas, imitativas (porque quería ser moderno) y emotivas.

El profesor me sugirió acentuar algo que en aquel momento quedaba fuera de mi campo de percepción. Se trataba de una diagonal, todavía sólo insinuada, formada en la coincidencia lineal de elementos de la zona de tierra con cambios de matiz en la zona de cielo. Esa proposición de distanciamiento y apreciación de lo pintado desde algún lugar más allá de la imagen, la inconsciencia y la inmediatez expresiva, siendo tan simple como fue, me supuso una especie de revelación. Me hizo dar un paso atrás, mirar y ver mi propio cuadro. De repente era capaz de ver como alguien que, además de expresarse, *sabía* algo de pintura,

sabía que debajo o más allá de la imagen había algo más. En aquella misma, y en obras posteriores, sobre todo, comencé a buscar diagonales, horizontales, verticales y todo tipo de líneas ocultas que hiciesen evidente mi nuevo saber.

Sin embargo, lo revelador del asunto no fue únicamente ese distanciamiento y esa inclusión de la conciencia. Mi nueva actitud me había conducido a una actividad frenética, producía sin parar imágenes llenas de concordancias y rimas plásticas de manera mecánica. Comencé, por primera vez, a pintar más de un cuadro a la vez y, sin darme cuenta, fui generando residuos a los que no prestaba demasiada atención. En un lienzo pequeño de, aproximadamente, 50 x 40 cm pinté con restos de pintura de obras más grandes, más elaboradas y más conscientemente compuestas, la imagen de una casa muy esquemática en un paisaje en cuesta. El esquematismo de carácter infantil no era deliberado, no buscaba realizar una obra ingenua, y casi podría decir que ni siquiera deseaba, en ese caso concreto, realizar ninguna obra. La simpleza del dibujo respondía a una manera automática de no poner el color sin más y de conseguir un mínimo orden para la imagen.

El caso es que, inesperadamente, a muchos de mis compañeros que yo respetaba y al propio profesor titular (el invitado ya no estaba con nosotros), les encantó el cuadro. Yo no podía entenderlo, en gran medida, seguramente, porque al haber sido realizado fuera de control, no lo sentía *mío*, y el hecho de que a los demás les gustase lo recibía casi como una ofensa. En adelante, intenté apreciar su valor pictórico, y comencé a realizar imágenes similares que ya no tenían ningún interés. Después de algunos intentos infructuosos (ni a mí ni a nadie volvían a gustar aquellos sucedáneos), traté de cambiar de estrategia, aún desconociendo cómo hacerlo. Sin darme cuenta, comencé a buscar el modo de repetir y desarrollar, no ya resultados plausibles, sino el propio método que, a pesar del desconcierto en el que me había sumido, con el tiempo fui reconociendo como básico. En ese camino, sería fundamental la interiorización y automatización de toda una tradición de modos de composición, pero también lo sería una disposición deseante y anti-compositiva, o a-compositiva. Implicaría oficio y también apertura psicológica y técnica, real, a lo que la pintura, en su propia presencia material, alcanzada a ser vista gracias a un proceso de destitución subjetiva, quisiera hacer de uno mismo.

En mi inexperiencia, con mucha impotencia, no podía entender por qué algunas obras o por qué algunos ejercicios realizados por compañeros o por mí mismo estaban bien y otros no. No había interiorizado todavía el complejo entramado de hechos, categorías y conceptos que entran en juego en lo artístico. Al principio pensaba que estaban bien únicamente porque existían razones objetivas para ello que se me escapaban y trataba de hacerlas mías. Buscaba el saber del arte como verdad absoluta, objetiva y producible a demanda. Ahora en cambio tiendo a pensar que estaban bien porque, reproduciendo una tradición de representación, también la cuestionaban y devenían, así, eficaces en aquel contexto; conseguían, sin renunciar del todo a una cierta continuidad, afectar. En cualquier caso, viví aquel proceso como humillación; tuve que reconocer que lo que hacía, podía estar bien o no estarlo, pero que yo no podía controlar su eficacia. Podía y debía someterme a unas constantes históricas, pero nunca llegaría a controlar el resultado, nunca sabría cómo ni cuándo el arte sucedería. Eso me supuso humillación y dolor porque me tuve que poner al servicio, no sólo de la inteligencia, la sensibilidad, la habilidad y el control personal, sino de la *cosa*. Encontré valor y causa en algo que se había desprendido de mí como un resto.

El proceso descrito podría entenderse como sumisión y pérdida de autenticidad para conseguir el aplauso de los demás por la adecuación a cierto estilo de época. También como subordinación a un imaginario romántico o neo-romántico que desde entonces, y todavía ahora, podría estar rigiendo mis opiniones y mis actos. Porque lo sucedido chocaba con mi conocimiento y admiración de la actitud *transgresora* de algunos artistas, en concreto, con la literatura en torno a la génesis de *Les Femmes d'Alger*, según la cual, Picasso, en un acto efectivamente artístico, habría conseguido, de alguna manera, imponer su deseo al Otro. Se cuenta, que el cuadro horrorizó o escandalizó a todos los amigos del autor que tuvieron oportunidad de verlo en su estudio. Hasta pasados casi diez años, no salió de allí y no consiguió la aceptación general. A mí me había sucedido lo contrario. Pero, aunque yo mismo todavía no acabe de entenderlo, aquello me supuso una cura de humildad que, posteriormente, lejos de agotar y reprimir mi deseo, me ha ayudado a continuar. Creo que no supuso acomodamiento alguno, y que, por el contrario, me hizo entender que aquello que necesita ser expresado está, paradójica-

mente, fuera de uno mismo. De alguna forma, aquel *tragarme el orgullo* me supuso una especie de muerte simbólica, la pérdida del precario lugar imaginario que me había ido construyendo como pintor consciente de todos sus actos con un futuro como artista inteligente, comprometido y sensible. No me enfrenté al Otro sino que me sometí a él, pero de todas formas, ello supuso una revolución en mí.

Recuerdo ahora que Zaratustra, en su travesía, primero es camello, después león y al fin niño. El camello se somete y renuncia, soporta mucha carga y le gusta: se arrodilla para ser cargado. Para poder asumir aquella casita como mía, tuve que cambiar de posición y reconocer la exterioridad de la sensibilidad y el valor del azar, lo inconsciente y lo puramente material. Quizá sólo sea un mito personal, pero con ese cuadro, que ni siquiera quise hacer, entiendo que nací como pintor. Creo que todo mi devenir posterior ha consistido en un intento de repetición de aquel acontecimiento inaugural. Picasso, en su realización de *Les demoiselles*, era el niño capaz de crear valores de Zaratustra; yo, todavía, sólo un camello. En el proceso de individuación no puede haber atajos.

1.2. ACTO

¿Cuál ha sido el encuentro capital de su vida?, preguntaban los surrealistas.
(Passeron, 1978: 39)

Pero sí hay algo que comprendo bastante bien: ¿por qué para pintar se tiene que morir uno? Creo que es una estrategia corriente entre cierto tipo de pintores. Un teórico nacido en Viena, Anton Ehrzenweig tiene un libro titulado El orden oculto de las artes, muy influido por el Psicoanálisis, donde habla precisamente de este tema, y habla creyendo que es algo bueno. Es decir: un artista, en un cierto momento de la evolución de su cuadro, tiene que hacer una regresión muy radical en su vida, una especie de movimiento esquizofrénico, de división de su personalidad, incluso de antagonismo entre partes de ésta, y, una vez destruido, volver a recomponer todo su yo, acompañándolo posteriormente de una reconstrucción en el cuadro. Así aparecen las energías elementales. (Luis Gordillo en Calvo Serraller, 1987: 97-98)

Paul Klee decía: “el arte no reproduce lo visible, vuelve visible” (Klee, 2007: 35). Al pintar, el deseo de *volver visible* es lo que nos mueve. Pero, ¿*volver visible* qué? ¿Será alguna cosa? ¿Será alguna idea previa a

las cosas, que existe en nuestra mente? ¿O será quizá, más bien, el movimiento, el cambio perpetuo, el ritmo de la naturaleza *naturalizante*?

Si bien, las respuestas concretas, probablemente, sólo puedan ser subjetivas, podría decir que, en la manera en que entiendo la práctica pictórica, ésta trata precisamente de contestar la pregunta: ¿qué es lo que se desea *volver visible*?, cuestión análoga a la que el pintor citado por Merleau-Ponty le hacía a la montaña: “¿Qué le pide el pintor a la montaña, en verdad? Que deleve los medios nada más visibles por los cuales se hace montaña ante nuestros ojos” (1986: 23). No es algo que esté dado de antemano; se pinta para poder ver, para ver, para saber qué es lo que se quería pintar.

La pregunta, sin embargo, se formula retroactivamente, cuando se tiene ya la respuesta ante los ojos: ¿*esto era lo que deseábamos volver visible*? Aunque quizá sería más acertado decir que ni siquiera se llega a formular como pregunta, sino que aparece ya como afirmación: efectivamente, y aunque nos resulte, a menudo, más que sorprendente, *esto era lo que queríamos ver*.

Terminar un cuadro, desde el punto de vista que aquí manejo, supone alcanzar esa mezcla de extrañeza y certeza. Diría, por eso, que el movimiento de lo invisible a lo visible, trata de generar un efecto, o mejor, un afecto: afecto de desprendimiento, aquel que proporciona la seguridad de estar ante la *imagen necesaria*, en el sentido de que ya no depende de la subjetividad de su autor y parece venir de alguna otra parte, ganándose así el derecho a existir. No creo que se trate, por eso, de ninguna idea representada, sino, más bien, de una presencia reconocida. Algo que, si supone el final de un proceso, es porque materializa un deseo que no puede ser reducido a concepto, a idea o a ideal.

De todas formas, para que pueda suceder así, la imagen debe responder a las características de *lo nuevo* (ver apartado 1.6.), lo cual significa que su reconocimiento no será, probablemente, inmediato: después de un período de sorpresa y de duda ante su aparición, nos reconstruimos, devenimos capaces de verlo y apreciarlo. A menudo, su-

1 Tomo la expresión en el sentido en el que la usa Paul Klee, como *natura naturans* opuesta a *natura naturata*, naturaleza en su hacerse o naturaleza naturalizante opuesta a naturaleza naturalizada, naturaleza ya hecha.

cede que cuando volvemos a enfrentarnos a algún cuadro, dejado de lado quizá por impotencia o aburrimiento, repentinamente tenemos la impresión de verlo por primera vez, como si los ojos que lo miran no nos pertenecieran. Algo ha sucedido en ese proceso que nos ha enseñado a percibir aquello para lo que hasta ese momento éramos ciegos. Tal y como veremos más adelante, Deleuze habla del nacimiento del *tercer ojo*. *Lo nuevo*, entonces, es tanto una realidad material como una aptitud. Considero que es en relación a esto que Oscar Wilde, en su *Elogio de la Mentira*, realiza la aseveración de que la naturaleza imita al arte, de tal forma que este último es quien nos entrena en la valorización de lo visto, y en ese sentido, nos permite recuperar percepciones que de otro modo quedarían relegadas al dominio de lo inconsciente y lo reprimido².

Ese tipo de experiencia pictórica es, sugerentemente, similar a lo que en psicoanálisis se entiende como *acto*. Un acto, en psicoanálisis, supone un corte estructurante que permite a un sujeto reencontrarse, después del corte, radicalmente transformado, distinto del que había sido antes de ese acto:

2 La cita exacta dice:

“CYRIL.— ¿Así que la Naturaleza sigue al paisajista y copia todos sus efectos?

VIVIAN.— Así es. ¿A quiénes si no a los impresionistas debemos esas admirables brumas oscuras que caen suavemente en nuestras calles, esfumando los faroles de gas y transformando las casas en sombras espantosas? ¿A quiénes sino a ellos y a su maestro debemos las difusas nubes plateadas que flotan sobre nuestros ríos, formando sutiles masas de una gracia moribunda, con el puente en curva y la barca balanceándose? El cambio extraordinario por que ha pasado el clima de Londres durante estos diez últimos años se debe por entero a esa escuela artística particular. ¿Le hace gracia? Considere el tema desde el punto de vista científico o metafísico, y verá que tengo razón. En efecto: ¿qué es la Naturaleza? No es la madre que nos dio la luz: es creación nuestra. Despierta ella a la vida en nuestro cerebro. Las cosas existen porque las vemos, y lo que vemos y como lo vemos depende de las artes que han influido sobre nosotros. Mirar una cosa y verla son actos muy distintos. No se ve una cosa hasta que se ha comprendido su belleza. Entonces y sólo entonces nace a la existencia. Ahora la gente ve la bruma, no porque la haya, sino porque unos poetas y unos pintores le han enseñado el encanto misterioso de sus efectos. Nieblas han podido existir en Londres durante siglos. Hasta me atrevo a decir que no han faltado nunca. Pero nadie las vio, y por eso no sabíamos nada ellas. No existieron hasta el día en que el Arte las inventó” (Wilde, 1891: 19).

¿Qué es, a saber, un acto? El acto difiere de una intervención activa (acción) en que transforma radicalmente a su portador (agente): el acto no es simplemente algo que “llevo a cabo”; después de uno, literalmente, “no soy el mismo que antes”. En este sentido, podríamos decir que el sujeto “sufre” el acto (“pasa a través” de él) más que “llevarlo a cabo”: en él, el sujeto es aniquilado y posteriormente renace, es decir, el acto explica una especie de eclipse, *aphanisis*, temporal del sujeto. Lo que constituye la razón por la cual todo acto digno de este nombre es “loco” en el sentido de una inexplicabilidad radical: por su intermedio, pongo en juego todo, incluyéndome a mí mismo, mi identidad simbólica; el acto siempre es, por lo tanto, un “delito”, una “transgresión”, a saber, del límite de la comunidad simbólica a la que pertenezco. El acto se define por este riesgo irreductible: en su dimensión más fundamental, es siempre negativo, es decir, un acto de aniquilación, de extirpación –no sólo no sabemos que saldrá de ello, sino que su resultado final es, en última instancia, hasta insignificante, estrictamente secundario en relación con el ¡NO! Del acto puro (Žižek, 1994: 62-63)

Entiendo que, en nuestro contexto, la práctica pictórica remite a la dinámica del deseo. Si aceptamos el hecho de que el sujeto es, por constitución, un sujeto escindido, dividido (y, en ese sentido, lo opuesto a *individuo*) por tener que renunciar a parte de sí mismo para convertirse en un ser social, debemos reconocer que las construcciones imaginarias son las que lo ayudan a soportar esa misma renuncia: el yo consciente, los sueños, las aspiraciones, los modelos, la ideología de cada individuo constituyen la invención imaginaria, el *fantasma* que oculta el atolladero de su deseo como resultado de una falta primordial (lo *real* según Lacan), y que con la fascinante presencia de sus contenidos positivos, no hace más que llenar un vacío. Es decir, el *fantasma*, como concreción de lo imaginario, oculta la arbitrariedad, la inconsistencia del orden simbólico a la vez que lo convierte en algo soportable³.

Se debe recalcar la idea de que esa falta en lo simbólico que lo imaginario trata de reparar, es un asunto cultural y colectivo antes que personal. El arte, con un pie dentro de la cultura y otro fuera de ella,

3 *Lo real*, para Lacan, es aquello que escapa a la simbolización. Junto a las nociones de *lo imaginario* y *lo simbólico*, explica la estructura de nuestro psiquismo. El *fantasma*, concreción de lo imaginario, nos permite sobrellevar la falta en lo simbólico. Es a partir del fantasma como deseamos. En el *Glosario* desarrollo una aproximación más completa a dicha triada lacaniana en tanto concepto fundamental para esta tesis.

cifra en ello su necesidad. Es, en ese sentido, terapéutico, pero sólo a condición de aceptar que lo es para todos por igual, no sólo para individuos con patologías visibles.

El guión, la ficción imaginaria que oculta una falta fundamental en el orden simbólico, es siempre particular: es el modo en que cada persona vive su goce, su placer en el displacer, su disfrute en reproducir el movimiento circular a la búsqueda de algo que de antemano sabe inalcanzable, su modo particular de vivir la falta, de organizar su deseo. Se trata de un espacio tan necesario como personal e inviolable, aunque por otra parte, se trata también, precisamente, del espacio que la práctica artística pone en cuestión, proporcionando una distancia respecto del mismo, retirando, de algún modo, los cimientos de la identidad simbólica del practicante y desvelando su carácter ilusorio⁴.

La idea de *catástrofe* puesta en juego por Deleuze en sus especulaciones en torno al concepto de *diagrama*, del que posteriormente hablaré, podría ser entendida como un paralelismo, en lo material, de esta puesta en cuestión de lo imaginario. Si esto fuera así, el proceso pictórico exigiría el paso por un momento caótico en que, psicológicamente, toda certeza se desvanece y, materialmente, la construcción formal, de algún modo, se derrumba, para, a partir de ahí, poner en marcha un proceso de búsqueda y desarrollo técnico que nos ayude a

4 Mi experiencia me dice que es así. En ese sentido, relaciono la práctica artística con la finalidad del psicoanálisis: “Pero conmoviendo los cimientos del fantasma fundamental del analizante, es decir, provocar la destrucción subjetiva por medio de la cual el sujeto adquiere una especie de distancia respecto de su fantasma como último sostén de su realidad simbólica, ¿no es precisamente la meta de la cura psicoanalítica? El proceso psicoanalítico en sí, ¿no es entonces un método de humillación, refinado y por lo tanto sumamente cruel, que retira los cimientos debajo de los pies del sujeto, obligándolo a experimentar la total nulidad de esos “detalles divinos” en torno a los cuales está cristalizado su goce? El fantasma como ficción que oculta una falta, una inconsistencia en el orden simbólico, es siempre particular; su particularidad es absoluta, resiste a la mediación, no se la puede incorporar a un ámbito más amplio, universal, simbólico. Por ésta razón sólo podemos experimentar la dignidad del fantasma del otro tomando una suerte de distancia con respecto a nuestro propio fantasma, sintiendo la contingencia fundamental del fantasma como tal, captándolo como el modo en el que cada uno, de una manera que le es propia, oculta el atolladero de su deseo. La dignidad de un fantasma consiste en su mismo carácter ilusorio, frágil, desamparado” (Žižek, 2000: 258)

superar el escollo y construir, en cada ocasión, un modo personal de aproximación a la realidad a través de la pintura⁵.

La técnica será así una huida de lo que, habitualmente, se entiende como estilo, y tendrá cierta vocación social, al modo de la *techné* griega, al situarse más allá de lo meramente artesanal y buscar mejores condiciones de vida para sujetos concretos insertos en contextos determinados⁶.

Cuando Pablo Picasso realiza la serie de variaciones sobre *Le déjeuner sur l'herbe* de Edouard Manet, repite el gesto *transgresor* de éste, de quien se podría decir que, en su pintura, había logrado anular el valor imaginario de un modo de representar, más o menos consensuado, al desvelar su inconsistencia simbólica. A la vez, habría propuesto un modo nuevo de hacerlo, o cuando menos, el atisbo de su posibilidad. Como dice Félix de Azúa, “había roto el pacto” (Azúa, 2004: 70). Es decir, Manet, en una operación pictórica difícil de reducir, a partir de sus efectos, a una causa concreta, había ensayado un modo *nuevo* de pintar. Parte de su novedad podría localizarse en el poder informativamente renovador de la imagen (al mezclar figuras de distinto carácter, al agudizar la planitud del cuadro, al presentar un personaje desnudo junto a otros vestidos, etc.) o en el poder evocativo de la materia (al evidenciar la pincelada, o trabajar el contraste cromático más que el claroscuro), pero no es asimilable a ninguno de ellos. De algún modo había pronunciado un *no* fundamental al cuestionar el guión imaginario de las representaciones que hasta ese momento habían servido para explicar y dar consistencia a la realidad simbólica que le tocaba vivir. Conociendo cierta literatura sobre el personaje, que lo tilda de busca-

5 Klee afirma algo así cuando dice: “El arte no es una ciencia que haga avanzar paso a paso el impersonal esfuerzo de los investigadores. Por el contrario, el arte atañe al mundo de las diferencias: cada personalidad, una vez dueña de sus medios de expresión, tiene voz y voto en este asunto; los únicos que deben hacerse a un lado son los débiles que buscan su propio bien en realizaciones ya hechas, en lugar de extraerlo de ellos mismos” (Klee, 1979: 31).

6 En el sentido griego original, según José Luis Pardo: “-techné, ars- [que] designaba todas aquellas actividades que los hombres llevan a cabo para hacer habitable la tierra, es decir, para edificar la Ciudad” (Pardo, 2011a: 7).

dor de fama y fortuna, su trabajo se podría entender como un modo coyuntural de epatar para conseguir notoriedad:

El señor Manet tendrá talento el día en que aprenda dibujo y perspectiva; tendrá gusto el día en que renuncie a los temas que escoge con miras al escándalo... No podemos considerar como una obra perfectamente casta el sentar en el bosque, rodeada de estudiantes con boina y gabán, una joven vestida solamente con la sombra de las hojas... El señor Manet quiere alcanzar la celebridad asombrando a los burgueses⁷.

Pero, un acto no se caracteriza, como decía más arriba, por lo que el sujeto realiza, y, en consecuencia, no es algo de lo que pueda sentirse absolutamente responsable como autor y del que su ego saldría reforzado. Es, al contrario, experiencia de atravesamiento y pasión; el acto se sufre, de tal manera que uno no sabe muy bien lo que en él ha sucedido. Es descubrimiento, no deliberación.

Por eso, aunque, como dice Deleuze, la intención fuese cliché (porque, según él, siempre lo es), la catástrofe que consigue superar ese cliché también sucede. Desde mi punto de vista, aunque en su origen pueda existir la intención de un *no* provocativo dirigido al sentido común, y aunque fuese, en parte, materializado a partir de una decisión consciente, todo ello es insuficiente para explicar el cúmulo de soluciones pictóricas que la obra hace presentes. Entiendo que éstas son producto, más bien, de un deseo inconsciente, un *deseo de ver* lo que condicionantes, tanto externos como internos al propio sujeto pintor, estaban impidiendo ver. Como comenta Giulio Carlo Argan,

Su propósito declarado es “ser de su propia época”, “pintar lo que se ve”. Pero eso no significa retratar a la gente o narrar los sucesos de su tiempo: era “de la época” (pensemos en Baudelaire) descuidar y despreciar el carácter anecdótico o narrativo de la obra de arte; y la aparente incongruencia del tema ayudaban a ver al margen de todo convencionalismo narrativo (Argan, 1975, 114).

Se podría decir que, al poner en cuestión ese *fantasma*, que, por supuesto, era el suyo propio, al decir *no* a la ficción que hasta ese momen-

⁷ Son palabras del crítico Ernest Chesneau, tomadas de http://es.wikipedia.org/wiki/Édouard_Manet (consultada el 17/07/2012)

to había servido para hacerle más comprensible y soportable el orden sociocultural en el que estaba inmerso, Manet estaba dando entrada a algo de lo *real*, algo realmente *nuevo*; estaba posibilitando la aparición de aquello que era invisible hasta ese momento, y que a partir de ahí iba a servir para construir un nuevo guión explicativo de la realidad. Estaba pintando, construyendo un hecho pictórico, *lo pictórico*. Desde este punto de vista, que el cuadro, en su pictoricidad carente de sentido (porque, como veremos, lo que *lo pictórico* consigue es abrir un agujero en el sentido), resultase escandaloso, no tendría gran valor en sí mismo, si no fuese, precisamente, por la vía pictórica que el gesto posibilita y que lo emparenta con todo un mundo de soluciones pictóricas anteriores y por venir. Dice Argan otra vez:

Los acordes en negro, gris y amarillo (o en rosa) los aprendió Manet de un inglés del siglo XVIII, Reynolds; los negros aterciopelados y brillantes, de un holandés del siglo XVII, Franz Hals; la pincelada ancha y constructiva, la fuerza de las veladuras, de Velázquez; y las transparencias de los bosques, de otro inglés, Gainsborough (Argan, 1975: 116).

Picasso, como porvenir de Manet, como continuador suyo en esa pasión de *lo real*, afectado por *lo pictórico*, tratará por su parte de repetir ese *no* primordial, ese *acto* de creación que pasa por la puesta en cuestión de la identidad simbólica de quien pinta. Él lo hará radicalizando la idea de repetición, al ensayar una y otra vez variaciones de una imagen que no termina nunca de ver, porque, precisamente, lo que hace de ella una imagen pictórica es su capacidad de rodear el agujero de lo invisible, y cuyo bordeamiento concreto en *Le Déjeuner* él interroga sin descanso.

Ese encuentro con lo *real*, más allá de lo imaginario, que nos permite siempre comenzar de nuevo desde el *punto cero*, es el tipo de *acto* que la pintura puede llegar a realizar. El proceso pictórico así entendido, puede provocar una iluminación tanto cognoscitiva como performativa (que se incorpora al propio hacer) a través de la puesta en cuestión de los aspectos imaginarios, ideales, que no hacen sino ocultar lo real del deseo. La idea de *repetición*, básica en el método de variaciones a partir de un motivo dado de Picasso, está íntimamente relacionada con la de *acto*, al constituir el camino adecuado para su advenimiento.

1.2.1. DIAGRAMA

*La obra de arte, pues, como un germen de catástrofe virtual en el espíritu del observador (Thom, 1977: 329)*⁸.

Si el *acto* se refiere a las implicaciones psíquicas de la acción pictórica cuando ésta da lugar al *hecho*, su correlato en lo material sería el *diagrama*. *Diagrama* es un concepto construido por Gilles Deleuze a partir de la obra y los escritos de Turner, Van Gogh, Klee, Cézanne y Bacon, fundamentalmente. A pesar de tratarse del trabajo de un filósofo que, como él mismo dice, se acerca a la pintura con la intención de extraer de ella algún aporte para su filosofía y no al revés, en esa confluencia conceptual entre el análisis de lo dicho y lo hecho por algunos pintores, percibo un intento de aproximación teórica a la pintura muy familiar. Cercano, en ese sentido, al que un pintor desde su propia experiencia podría realizar.

No se trata, en principio, de una descripción esencialista de la pintura, sino de la conceptualización de un mecanismo definido, experimentado por autores concretos y apreciable en obras determinadas, el cual, sin embargo, podría resultar extensible a otras formas de pintura, siempre con la condición de ser repensado en cada caso. De hecho, en una entrevista posterior a los textos en los que desarrolla la idea, lo caracteriza como *regla*: “En la pintura, al contrario, es una regla: el cuadro emerge de una catástrofe óptica, que sigue estando presente en él” (Deleuze, 2007a: 171). En la utilización que yo haga del concepto, me remitiré al contexto generado por mi propia experiencia (conformado por mi pintura y por mi capacidad, siempre limitada, para apreciar la pintura de otros), en la cual juega el papel de verdad operativa. Si, al leerlo, lo he entendido y apreciado, es porque anteriormente lo había experimentado y lo había reconocido.

Según Deleuze, la pintura tiene una relación muy particular con la catástrofe, no como imagen, sino como hecho que afecta a la propia acción de pintar, de tal manera que dicha acción no podría ser explicada

8 Citado en Moraza, 2008:79

sin remitir a ella. Sería, en eso, diferente a otras artes, que mantendrían otro tipo, o ninguna relación con la misma. La catástrofe sería inseparable del nacimiento del color. Siendo lo fundamental de la Pintura, el color no existiría antes de la catástrofe, más que en un sentido ilustrativo o subsidiario de la representación. Para que el color nazca como creación pictórica, hay que pasar por la catástrofe, dice. En ese sentido, la catástrofe supondría el desmoronamiento de las relaciones de color sustentadoras de la representación-cliché. De ese desmoronamiento podría surgir un sistema relacional de color diferente y nuevo, en tanto que realidad autónoma posibilitadora de un modo de representación, propiamente pictórico, en el dominio de la sensación.

La catástrofe pertenece tanto al acto de pintar que está *antes* de que el pintor comience dicho acto, aunque sucede *durante* también. Es importante insistir en que la catástrofe es ya pre-pictórica, como la condición indispensable para pintar antes del acto de pintar. Si esto es así es porque tiene mucho que ver con la destrucción de clichés previos. Los datos pre-pictóricos son, según Deleuze, el mundo de los clichés, en el sentido más amplio de la palabra, o el mundo de los fantasmas, o de las fantasías, o de la imaginería (Deleuze, 2007b: 63). Los clichés son datos relacionados con la intención del pintor. El *cliché*, lo completamente hecho, es inseparable de su intención, en tanto que el pintor quiere pintar algo. Es, entonces, inevitable y fundamentalmente, intencional. Toda intención es intención de *cliché*. Toda intención apunta a un *cliché*.

Pero, dado que no existe pintura sin intención, el primer trabajo del pintor será luchar contra esa forma intencional (Deleuze, 2007b: 76). Sólo se puede realizar la forma que el pintor tiene intención de producir luchando, precisamente, contra el *cliché* que, necesariamente, la acompaña, removiéndolo, haciéndolo pasar por una catástrofe. Esa catástrofe, de la que algo saldrá, es lo que denomina “lugar de las fuerzas o diagrama” (Deleuze, 2007b: 77). El diagrama es entonces la unidad para hacer sentir la catástrofe-germen. El diagrama mantiene una tensión con la condición pre-pictórica, con la destrucción y superación de clichés, y está, además, en el corazón de la acción de pintar: de él sale —o debería salir— el hecho pictórico como tal, ajeno ya, a toda figuración o narración. El rol del diagrama es entonces el de establecer el lugar de las fuerzas en lucha contra el cliché, lugar tal que la forma

salga de allí como hecho pictórico, es decir, como forma deformada en relación con una fuerza. Desde entonces, es la deformación de la forma pictórica la que permite ver la fuerza no visible (Deleuze, 2007b: 70). Si el diagrama no es tomado en su totalidad por la catástrofe, lo cual sucede muy a menudo, si el diagrama es realmente operativo, lo que sale de él es el hecho pictórico. El hecho es entonces la forma en relación con una fuerza. El pintor habría logrado, a través de él, volver visible una fuerza invisible (Deleuze, 2007b: 77).

El diagrama presenta cinco caracteres básicos:

Primer carácter: el diagrama es la puesta en relación de las ideas de caos y germen. Se trata de un caos del cual debe salir algo. “Ese caos debe estar presente sobre la tela de tal manera que algo salga en ella” (Deleuze, 2007b: 91).

Segundo carácter: el diagrama es, fundamentalmente, manual. Sólo puede trazarlo una mano desencadenada. Mano desencadenada se refiere a aquella mano que ha roto la cadena que la ataba al ojo: la mano se libera del ojo, en su actuar deja de seguir las coordenadas visuales, “un poco como si hiciera especies de garabatos cerrando los ojos, como si la mano ya no se guiara por datos visuales. Es por eso que es un caos” (Deleuze, 2007b: 92). Y es un caos porque, aunque la mano pudiese imponer una especie de sentido o de orden manual, “implica el derrumbamiento de las coordenadas visuales” (Deleuze, 2007b: 92). Aunque las relaciones entre ojo y mano no han sido nunca, según Deleuze, de total subordinación de la segunda al primero, el diagrama invierte el orden más habitual de la cadena: en el diagrama, el ojo sigue a la mano. El diagrama es un conjunto manual de manchas de color no-diferenciado y de trazos que no constituyen una forma visual, y que, en ese sentido son *no-significantes*.

Tercer carácter: es el gris. Implica una relación con un antes y un después, una relación con la catástrofe y con lo que saldrá de ella. La mancha no es el color, sino que el color saldrá de allí, de la tensión entre los dos aspectos del gris: gris del negro/blanco, matriz de la luz y gris del verde/rojo, matriz del color. El trazo no es la línea pictórica sino que la línea saldrá de él, como línea visual compuesta por trazos manuales, que no tienen realidad visual por ser el trazo “como una línea que no tiene ningún momento de dirección constante” (Deleuze, 2007b: 99).

Cuarto carácter: su función es deshacer las semejanzas para lograr una semejanza más profunda, para hacer surgir la *imagen*. Es lo que llama la *imagen*, que es imagen, pero sin semejanza. Deshace la representación para hacer surgir la presencia. Es la instancia a través de la cual se deshace la semejanza para hacer surgir la imagen presencia. El diagrama es, entonces, aquello que instaura una posibilidad de hecho que ya no es semejanza ni dato visual, sino el conjunto de las líneas y colores que, después del derrumbamiento de las coordenadas visuales que implica el segundo carácter, surge como *nuevo ojo*. Esto es lo que Deleuze denomina el “tercer ojo”.

Quinto carácter: el diagrama es necesario. Dado que va a ser lo que haga surgir el hecho pictórico, no puede ser sustituido por nada.

El diagrama debe estar. Por más que pueda ser solamente virtual o estar recubierto, está ahí. Es preciso que esté en el cuadro, no puede estar solamente en la cabeza del pintor antes de que comience a pintar. Hace falta que el cuadro dé testimonio de este atravesamiento: un abismo ordenado. Un abismo es nada. Un cuadro que sea orden es nada: Pero el orden propio al caos, la instauración de un orden propio al abismo, ese es el asunto del pintor (Deleuze, 2007b: 103).

Si bien el desarrollo del concepto cuenta con muchos más matices y derivaciones, de momento me va a resultar suficiente en su formulación más simple y resumida. En el acto pictórico se distinguen tres tiempos: la lucha contra el fantasma o contra los datos, la instauración del diagrama o del caos-catástrofe, y lo que sale de allí, a saber, el hecho pictórico. Dice Deleuze que, aunque sea de manera más o menos larvada, esto ha existido desde siempre en la pintura (Deleuze, 2007b: 63), pero insiste también en que no se trata de una “fórmula aplicada”. El diagrama no es, para él, en absoluto, una idea general, sino algo operatorio en cada cuadro, una instancia operatoria (Deleuze, 2007b: 87). El diagrama, como escenario de la batalla entre fuerzas invisibles y clichés, como unidad para hacer sentir la catástrofe-germen es, entonces, la instancia operatoria que posibilita la aparición del hecho pictórico. Su operatividad coincide con lo que Ehrenzweig considera fundamental en la tarea del artista: “la tarea primaria del artista es desintegrar la percepción superficial articulada y racional y evocar en el público los procesos secundarios que restaurarán la estructura articulada y el contenido racional de la percepción superficial” (1976: 34).

Aunque el propio Deleuze reniega, o cuando menos relativiza y relega a un segundo plano de importancia la posible relación entre esta catástrofe estrictamente pictórica y material y algún tipo de acontecimiento psicológico⁹, en mi experiencia, tal y como mencionaba anteriormente, catástrofe y diagrama se relacionan con la noción de acto. Como diría Paul Klee: “en la tormenta me esclarezco, y la vida me fascina” (1998: 38). Si hablamos de pintura, teniendo como horizonte su enseñanza, es indispensable relacionar acto y hecho. El diagrama material como destrucción del cliché y construcción del hecho pictórico, va emparejado, inevitablemente, a un acontecimiento psicológico análogo, al paso por un momento de extravío personal del que se resurge ciertamente renovado, de tal manera que el proceso material no es posible sin el psicológico y viceversa. En cualquier caso, al hablar de extravío y posterior renovación no me refiero a epifanías místicas, embriagueces dionisiacas, instantes de abandono y entrega total a la experiencia, o a la disolución completa de lo individual en lo colectivo, sino a un acontecimiento más humilde y a la vez dificultoso, que tiene que ver con la puesta en cuestión del propio fantasma y con la representación y la integración crítica en la conciencia de datos inconscientes. Relaciono el proceso así descrito con lo que sucede en los tratamientos psicoanalíticos.

Sin embargo, al hablar de tratamientos psicoanalíticos no me refiero, de ningún modo, a psicoanalizar la pintura, sino, en todo caso, a lo contrario, a dejarnos psicoanalizar por ella, o a que la pintura inevitablemente nos psicoanaliza, de tal manera que el cuadro, el hecho pictórico, no sería síntoma a interpretar, reducto representativo de miserias psicológicas como, a menudo, algunos pretenden, sino precisamente analista, el cual, en su relación con nosotros, sería capaz de reactivar contenidos inconscientes y permitiría nuestra reconfiguración como seres divididos en permanente proceso de individuación. La obra no es asimilable a la persona en el sentido de máscara o escudo protector,

9 Sus palabras exactas son las siguientes: “Y ciertos pintores nos hablan de esta catástrofe por la cual pasan. Una vez más, no personalmente, aunque pueda tener muchas consecuencias personales sobre sus propios equilibrios. No se trata de decir que pasan personalmente por dicha catástrofe porque es muy secundario. Se trata de la pintura, es su pintura” (Deleuze, 2007b: 50).

interpretable y accesible, en último término, a cualquiera, sino que, en todo caso, habría que equipararla al interpretante que, en su relación con nosotros, actúa como analista y ante el cual nuestro deseo renace.

1.3. REPETICIÓN

No creo que en la práctica pictórica se haya de rememorar necesaria o explícitamente trauma alguno, pero si diría que, en ella, uno choca continuamente con un tipo u otro de impedimento: casi nunca lo que hacemos nos satisface plenamente, no conseguimos ver allí lo que queremos ver. Repetimos continuamente y sin tener conciencia de ello, pautas de actuación o recetas procedimentales que, inevitablemente, nos conducen a soluciones no deseadas. Se trata de una experiencia personal que quizá responda a una suerte de compulsión de repetición, pero que, en cualquier caso, resulta bastante común entre pintores.

Psicológicamente, a causa de nuestros resultados, nos sentimos impotentes para dar forma a lo que deseamos ver; nos percibimos como únicamente capaces de repetir ciertos gestos, ciertos recursos que nos resultan simples en exceso, aburridos, amanerados, poco pictóricos, torpes o insuficientes. Como decía, la impresión de que algún bloqueo interno nos dificulta el acceso a lo visible es una sensación habitual entre quienes nos dedicamos a la pintura. La furia y la obsesión por el trabajo de Cézanne son paradigmáticas en este sentido.

Esto provoca a menudo una fantasía, un deseo de habilidad total, según la cual, en algún momento futuro, alcanzaríamos la excelencia pictórica, llegaríamos a expresarnos y expresar cualquier cosa que deseásemos de manera infalible.

No considero, sin embargo, que tratar de alcanzar esa fantasía sea un buen motor metodológico. La técnica sólo puede ser efectiva en lo actual. Ya desde el principio, la técnica que poseemos es la única posible y no existe otra superior, que algún día vaya a resolver los problemas que ahora no somos capaces de solucionar: nunca va a llegar el momento en que podamos decir *ya soy un buen pintor*, o, *ya soy capaz de hacer lo visible*, salvo en el caso de que, temeraria o vanidosamente,

nos atreviésemos a proclamarlo en el instante mismo en que por primera vez tomásemos un pincel.

Ese sueño de excelencia y habilidad total no es más que un relato imaginario que nos sirve para sobrellevar la frustración que nos producen los fracasos en el enfrentamiento con la materia y el deseo de transformación de la misma para comunicar con la comunidad simbólica a la que pertenecemos¹⁰. Es, por tanto, inalcanzable, similar en muchos aspectos a esa imagen ideal del propio cuerpo que supuestamente la cirugía estética nos ayudaría a conseguir. Sabemos que la satisfacción no llegará a través de la remodelación del cuerpo físico según ese otro cuerpo ideal, sino más bien de la asunción del que nos ha tocado en suerte y, en todo caso, de su reconceptualización, de su resimbolización. Es en este sentido que la técnica actual (la de cada etapa del devenir personal) es la única posible, lo cual no significa que no se pueda desarrollar, sino que el primer paso para ello, consiste, precisamente, en la total aceptación de lo dado.

Observando el mío propio y algunos otros procesos, me atrevo a decir que, cuando se produce un desarrollo efectivo de la técnica, es porque *lo imaginario*, entendido como atractor que tira de nosotros y nos pone en marcha, ha sido cuestionado a través de una atención mucho más pragmática hacia *lo real* de lo actual. A pesar de que pueda parecer lo contrario, la experiencia me dice que no es operativo entender la técnica como un conjunto de secretos ocultos que siempre está más allá de nuestro alcance, siempre posible en el futuro y nunca en el presente. La técnica no se plantea como una superación de etapas que, de una manera, digamos, *deportiva*, nos llevará en algún momento dado a batir todas las marcas y expresar como nadie hasta ese momento *todo*

10 Considero que la experiencia de la pintura poco tiene que ver con la satisfacción de ideales utópicos. Como dice Daniel Innerarity en su introducción a la *Pequeña apología de la experiencia estética* de Hans Robert Jauss, "la revelación de la experiencia estética no necesita una formulación utópica porque las obras de arte logradas no prometen la satisfacción de una exigencia absoluta de sentido, sino nuestro enriquecimiento cognoscitivo en sentido amplio. Se trata de experimentar estéticamente el precario presente de nuestra finita libertad, no su futuro ilusorio. Quien quiere la libertad ha de querer también las decepciones de la experiencia" (Jauss, 2002: 24).

lo que llevábamos dentro. La obsesión cezanniana por el trabajo no se origina en la ilusión de futuro sino en la vivencia radical del presente. Paul Klee lo decía: “el arte es como la creación, y es válido el primero y el último día” (1998: 264). Volver la vista hacia *lo real* es precisamente *dar valor al primer día* en el sentido en el que aquí tomo la cita de Klee: vale tanto el primero como el segundo, el tercero o el último día, el primero es siempre cada uno de ellos. La técnica puede ser, por fin, desarrollada cuando se interioriza la idea de que, más que descubrirse o adquirirse, se inventa y se construye paso a paso.

Por definición, *lo real* es lo que siempre *está ya ahí*. Hagamos lo que hagamos, constantemente aparece como reverso de lo aceptable. Pero, precisamente, por tener que ver con lo inaceptable o incluso lo impensable, a menudo tratamos de sobrellevar su actualidad carente de sentido cargándolo con algún mensaje o significado. Hay maneras diversas de evitar el encuentro con *lo real*, que en el aspecto técnico de la pintura, se concretarían en soluciones o en anhelo de soluciones que, en cualquier caso, nos cegarían respecto a la brecha de la que habla Žižek:

La brecha irreductible que separa lo real de los modos de su simbolización. La única actitud correcta es la que asume plenamente esta brecha como algo que define nuestra condición humana, sin tratar de suspenderla mediante una renegación fetichista, ni de ocultarla por medio de una actividad obsesiva, ni de reducir la brecha entre lo real y lo simbólico proyectando un mensaje (simbólico) sobre lo real (2000: 65-66).

Por ello, también es cierto que se puede hacer el esfuerzo de aprender a no hacerlo así. Hablo por tanto de mirar de frente nuestra impotencia actual y centrar en ella todo nuestro empeño, tomándola, no como signo de una carencia, sino como signo de un estadio concreto en nuestra relación con el mundo, que siempre, bajo formas diferentes, se repetirá. Es decir, la técnica *siempre* será insuficiente, y *siempre* tendremos la que merezcamos.

Pero, ¿en qué se ha de concentrar exactamente ese esfuerzo *realista*? ¿cómo puede uno volver la vista hacia *lo real*? ¿cómo lograr instalarse en lo *actual*? A pesar de que la *repetición* inconsciente sea motivo de frustración y generadora de fantasías poco útiles, no es tanto cuando

se huye de ella, como cuando se radicaliza, que se supera. Si existe un compromiso, todo lo que en un momento cualquiera se hace, es siempre lo máximo que se puede alcanzar a hacer. No debemos suponer, por tanto, que esa metáfora del *primer día* de Klee se corresponda con un instante concreto en la biografía del pintor. Tampoco se refiere a un momento ideal en el cual las coartadas imaginarias para la adaptación a lo simbólico no hayan obturado todavía la posibilidad de descubrir un método personal. Se trata siempre del momento actual, y de las soluciones que en tal situación seamos capaces de desarrollar.

Dado que, según Freud, repetir es un modo de recordar bajo las condiciones de la resistencia al cambio, la única posibilidad de avance pasa por la conversión de la repetición inconsciente en recuerdo consciente y el consecuente derrumbe de lo que se resiste. En ese sentido repetir es, o bien abandonarse a lo pulsional, o bien tener conciencia de un estilo, porque recordar, en pintura, es ver lo ya visto, que vuelve y vuelve a nosotros como cliché. Renunciar al estilo es olvidar, porque el reconocimiento de las soluciones ya sabidas, lejos de constituirse como técnica válida, supone precisamente el velo de lo visible que intentamos correr. Un estilo reconocible por uno mismo, *mi* estilo, no es sino el mayor impedimento para la pintura. Así que la técnica pictórica consiste más bien en el vaivén entre uno y otro extremo: búsqueda y renuncia al estilo, conciencia de lo inconsciente y vuelta a empezar. El estilo que vale es, al final, sólo un resto. El pintor Luis Gordillo lo dice (y lo repetiré varias veces en adelante): “mi estilo es no tener estilo”. Es decir, la pintura en su devenir, más que buscarlo, sospecha del estilo consciente y trata continuamente de encontrar la manera de reconocer y rechazar aquello que, en lugar de solución técnica u oficio, funciona como *tic* repetitivo y velo para lo visible¹¹.

Lo que, por lo general, nos saca del círculo de la repetición parali-

11 Entiendo que el verdadero oficio no es lo que se impone sino lo que se pliega al motivo. Al fin y al cabo no sería sino la habilidad desarrollada para detectar y huir del cliché, porque, como dice Cézanne a : “el oficio abstracto acaba desecándose bajo su retórica, que se vuelve afectada, al agotarse. [...] Nunca hay que tener una idea, un pensamiento, una palabra al alcance, cuando se necesita una sensación. Las grandes palabras son los pensamientos que no son propios. Los estereotipos son la lepra del arte” (Gasquet, 2009: 174).

zante es el encuentro de, literalmente, un *motivo* para ello. El motivo sería entonces aquello que, desde un afuera desconocido o incomprendido, atrapa nuestra mirada posibilitando algún hallazgo digno de repetición estimulante; es aquello que, por conducirnos al encuentro del estilo, habrá de ser buscado continuamente. La búsqueda y el encuentro del motivo son el rito iniciático de la pintura, que si bien sucede sólo una vez, ansía ser repetido permanentemente. En eso consiste el deseo pictórico. La idea de motivo será objeto de un desarrollo más extenso en el capítulo 5.7.4. de la segunda parte y en el *Glosario*.

Lo que debo aclarar, entonces, es que aquí estaría hablando, no de cualquiera, sino de una única modalidad de repetición. Según Slavoj Žižek, la *repetición como acto* es diferente de la repetición como rememoración, como nostalgia, y distinta también a la repetición como rutina, como ley. De hecho, en sus modalidades nostálgica y rutinaria, la repetición es imposible. La *repetición como acto* supone repetir la misma experiencia de la imposibilidad, esto es, el fracaso al asistir al objeto. No se repite la *forma* de actos pasados, no se repiten al fin y al cabo *significantes*, se repite el encuentro traumático con *lo real* alguna vez sucedido. Esta es una verdadera repetición, *no* una rememoración: “no “nos trasponemos al espíritu del pasado” desde el punto de vista de una mirada externa, neutral; el pasado aparece en su “apertura”, en su posibilidad, sólo ante aquellos cuya situación presente es amenazada por el mismo abismo, que están atrapados en el mismo atolladero” (Žižek, 2000: 66).

A su vez y, desde mi punto de vista, en la misma dirección, Deleuze escribe: “...la repetición no es una conducta necesaria y autorizada más que en relación a lo que no puede ser reemplazado. La repetición como conducta y como punto de vista concierne a una singularidad incambiable e insustituible” (Deleuze y Foucault, 1995).

La *repetición como acto* se refiere, por tanto, a lo que no tiene remedio, a aquello que no tiene semejante ni equivalente, a lo no simbolizable, a *lo real* lacaniano al fin y al cabo. *Repetir* es una forma de comportarse en relación con algo único o singular, una forma de conservar

la potencia de las experiencias originales¹². Tiene que ver con la *fiesta*, con esos actos periódicos y, en principio, repetitivos, que, sin embargo, siempre son nuevos y, en los que la segunda y tercera vez no se añaden a la primera, sino que siempre elevan la potencia de la experiencia del encuentro. La esencia de la fiesta es la renovación complementaria y en oposición a la cotidianidad, a la costumbre, a la ley. Es una modalidad de *repetición* que paradójicamente trae consigo la diferencia, no la igualdad. O que, en todo caso, permite experimentar como diferente el retorno de lo mismo.

Hay así una manera de repetir que, tomando impulso en lo ya conocido, no supone, sin embargo, la iteración mecánica de ciertos recursos, sino que es un enfrentamiento abierto a las dificultades de representación, garante del desarrollo técnico al mantener vivo el deseo de pintar. Por eso entiendo que el mejor punto de partida es siempre lo actual, lo mismo que, como comentaba en un párrafo anterior, a pesar de las promesas de las modernas técnicas quirúrgicas o genéticas, el único cuerpo posible es el que poseemos. La actitud de Picasso en sus innumerables variaciones sobre el tema de *El pintor y la modelo* supone el enfrentamiento a un deseo personal, el deseo de ver, representar o comprender algo que nosotros, como espectadores, desconocemos; *a priori*, carece de los recursos técnicos necesarios para lograr traerlo a presencia. En esa situación, repite y repite el acto inicial de enfrentarse

12 Las palabras de John Berger son, en este sentido, esclarecedoras y evocativas: “Tomemos el ejemplo de una fruta de estación: las moras. La ventaja de este ejemplo es que la experiencia de comer las primeras moras todos los años encierra una especie de “por primera vez” artificial que puede traer a la memoria la primera ocasión, la ocasión original. La primera vez que las comías, un puñado de moras representaba todas las moras. Luego, un puñado de moras es un puñado de moras maduras/verdes/pasadas/dulces/ácidas, etcétera. La capacidad de distinguir se desarrolla con la experiencia. Pero el desarrollo no es sólo cuantitativo. El cambio cualitativo se encuentra en la relación entre lo particular y lo general. Se pierde la naturaleza simbólicamente completa de lo que quiera que sea el puñado. La primera experiencia está protegida porque emana una fuerza enorme; produce magia. La distinción entre la primera experiencia y la experiencia repetida es que una lo representa todo, pero dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete y así hasta el infinito no pueden hacerlo. Las primeras experiencias son descubrimientos del significado original, y el lenguaje de las experiencias posteriores no tiene la fuerza necesaria para poder expresarlo” (Berger, 1994: 120).

al problema con todas sus carencias técnicas. No repite un estilo, una manera, sino que, precisamente, para huir de él, repite el encuentro primero con el motivo. Su oficio consiste fundamentalmente en poder hacerlo así. Como espectadores, podemos decir que, en la relación entre todas las imágenes obtenidas, consigue acercarse de modo transversal, no directo, al objeto de deseo.

Así entendida, la técnica pictórica pasa por descubrir *cada vez* el modo adecuado de representación de lo que entonces nos preocupe, *asumiendo y potenciando* todo lo que en ese momento seamos capaces de poner en práctica (la habilidad o la torpeza, la soltura o la rigidez, la fluidez o la tendencia al estancamiento...). No hablo, sin embargo, de *action-painting*, ni de recuperar una inocencia perdida a través de una técnica deliberadamente ingenua. Me refiero, en todo caso, a aprender a apreciar el valor de lo que, en principio, no lo tiene; a aprender a desear lo que ya tenemos, ya que parto de la idea de que el objetivo último de la práctica pictórica, ese *hacer lo visible*, depende fundamentalmente de nuestro punto de vista, de cierta *autoeducación* que nos enseña a ver lo que desde siempre estaba ya ahí, siempre en su sitio, ante nuestros ojos pero oculto a nuestra mirada. Hablo, entonces, de apreciar y trabajar la *insignificancia* de la materia pictórica desde la asunción de que nuestra técnica es y siempre será insuficiente.

Cuando *mejor pintamos* es cuando no huimos de ese *primer día* (en busca de una fantasía ideal de técnica total), ni tampoco lo buscamos (como un momento también ideal de inocencia perdida), sino cuando lo vivimos y revivimos, cuando lo *repetimos*. Dice Kierkegaard: “la esperanza es un fruto sugestivo que no sacia, el recuerdo un miserable viático que no alimenta, mas la repetición es el pan cotidiano que satisface con abundancia y bendición todas nuestras necesidades” (2009: 29). Lo efectivo es la repetición del gesto deseante que funda una práctica. Paradójicamente, esa repetición se caracteriza por una *diferencia* en los resultados, los cuales, si bien nos permiten seguir tratando con lo mismo de siempre, renuevan su visión. Es obvio que la destreza manual e incluso la visual, con la práctica y el paso del tiempo evolucionan. En ese sentido, decía que no se trata de adquirir una técnica deliberadamente ingenua dirigida a la búsqueda de una inocencia ideal, sino de acercarnos, cada vez, lo mismo que el *primer día*, y con los medios con los que contemos, a lo que no sabemos cómo va a resultar:

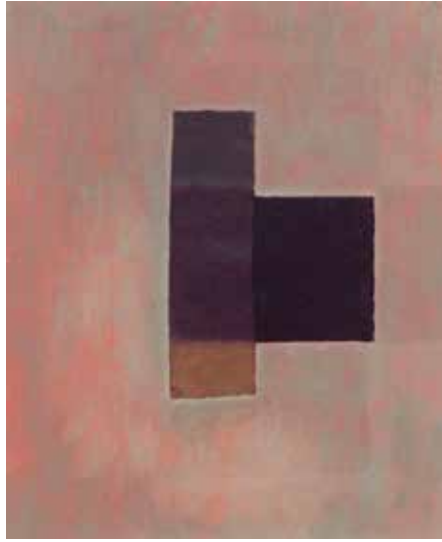
abrirnos a lo desconocido, a lo *nuevo*, que, sin embargo, no es novedad informativa, sino *presencia renovada de lo mismo*. Como en el mito del eterno retorno, la historia de la pintura es “la repetición ininterrumpida de gestas inauguradas por otros” (Elíade, 2000: 15). Pintar es, entonces, un modo de rechazar el tiempo concreto, lineal y fundado en la idea de progreso, para ingresar en una vivencia del tiempo como duración, que trataré en los apartados 1.13 y 5.7.6.

1.4. PARÁLISIS

A partir de *Casa Roja* he pintado siempre más o menos del mismo modo: comienzo por un impulso que me lleva a realizar una marca cualquiera, y la voy *corrigiendo*, de tal manera que el proceso pictórico es para mí una sucesión de borrados en la que me cuesta encontrar una razón para poner punto final. Me resulta difícil terminar. Borrar, sin embargo, no tiene un sentido negativo ya que, aún en el caso de hacerlo con blanco, borro con más pintura, capa tras capa, añadiendo en cada caso color y materia. Rara vez elimino la pintura ya aplicada. Esto produce, a menudo, cuadros en los que la imagen, al margen de lo que represente, parece la piel de un cuerpo interior con vida propia.

Al principio hago siempre lo que quiero, cualquier cosa que se me ocurra. Es el momento que establece una posibilidad para la libertad, porque tengo muy poca confianza en mis propios impulsos e ideas como objetivo de representación, aunque al mismo tiempo, son para mí fundamentales en el sentido expresivo. Sé casi seguro que lo primero que haga, después de ayudarme a dar el siguiente paso, terminará desapareciendo. De alguna manera, al comienzo me libero de la tiranía de lo que quiero y puedo así embarcarme en la búsqueda de lo que desconozco.

Esa búsqueda me conduce a menudo, por impotencia, a un orden estereotipado en lo material, parejo a una sensación de máximo desorden, de máximo extravío en lo anímico: pierdo el sentido. La impotencia tiene que ver con el hecho de que nunca he soportado, como autor, las pinceladas expresivas ni los contrastes de color violentos. Por eso probablemente son para mí objeto de deseo y a menudo los he buscado



en el comienzo. Aborrezco esa compulsión mía hacia lo armónico en gamas sordas, pero me resulta muy difícil superarla. Soy consciente de que el mayor peligro del sistema de borrados sucesivos es el de convertirse en una repetición interminable de secuencias de armonización tendentes al gris. El gris es el límite de mi estilo.

Si pude dar *Parálisis* por terminado fue, sobre todo, por el descubrimiento de un gris luminoso producto de rosa y verde pálidos, diferente al habitual. Gris que ocupa la mayor parte del cuadro y casi se come a la figura. Ésta es oscura y hueca, y no está colocada sobre el fondo, sino recortada por él, de tal manera que su color es rastro de estadios anteriores. Es la figura la que proporciona sensación de profundidad, a la vez que se proyecta hacia fuera. El título *Parálisis* se refiere, entre otras cosas, a un movimiento congelado expresado por la pincelada, algo mecánica, sólo vertical, como de muchos soldaditos dando pequeños saltos sobre su propio eje.

1.5. EL PUNTO GRIS¹³

En mi experiencia personal de la iluminación que supone un acto y de la repetición como método, tiene una importancia crucial el concepto de *punto gris* explicitado por Paul Klee. Dicho punto consiste en ese “pequeño paraje gris desde donde [el iniciado] puede lograr dar el salto del caos al orden” (1979: 83). En cualquier caso, se trata de un concepto (o mejor, tal y como el propio autor lo denomina, de un “no concepto”) difuso, difícil de comprender, el cual en su misma dificultad deviene punto gris, punto de inflexión o de máximo desorden, desde donde encaminarse por nuevos derroteros en busca, precisamente, de un nuevo orden más personal y más *real*. Dice así:

El caos como antítesis del orden no es propiamente el caos, el verdadero caos; es una noción “localizada”, relativa a la noción de orden cósmico, con la que hace juego. El verdadero caos no puede ponerse en el platillo de una balanza, pues sigue siendo por siempre imponderable e inconmesurable. Más bien podría corresponder al centro de la balanza.

El símbolo de este “no concepto” es el punto. No un punto real, sino el punto matemático.

Este ser-nada o esta nada-ser es el concepto no conceptual de la no contradicción. Para llevarlo a lo visible (tomando una especie de decisión con respecto a él, estableciendo algo así como el balance interno) hay que recurrir al concepto de gris, al punto gris, punto fatídico entre lo que adviene y lo que muere.

Es gris porque no es blanco ni negro, o porque es tan blanco como negro. Es gris porque no está arriba ni abajo, o porque está tan arriba como abajo. Gris porque no es cálido ni frío. Gris porque es punto no dimensional, punto entre las dimensiones y en su intersección, o en los cruces de los caminos.

Establecer un punto en el caos es reconocerlo necesariamente gris, en razón de su concentración principal, y conferirle el carácter de centro original, del cual el orden del universo va a brotar e irradiar en todas las dimensiones. Asignar a un punto una virtud central es hacer de él el lugar de la cosmogénesis. A este advenimiento corresponde la idea de todo Comienzo (concepción, soles, irradiación, rotación, explosión, fuegos artificiales, haces de mieses). O mejor: el concepto de óvulo (1979:84-85).

¹³ Todas las referencias de este apartado a dicho concepto, así como su mismo título, tomadas de Klee, 1979.

Entiendo este *no concepto* en relación de concordancia con las explicaciones de Deleuze respecto del diagrama. En el punto gris resuena el diagrama, en tanto que instancia operatoria que posibilita la aparición del hecho pictórico. Si bien diagrama y punto gris podrían equipararse, si aquí me esfuerzo en distinguirlos es por la capacidad evocativa del gris en relación a un límite personal en el trato con el color. Tal y como relataba en el apartado anterior, mi encuentro con el diagrama se ha producido en el paso por el gris, y es a través de él como mejor puedo comprender la experiencia diagramática. Pero como decía al comienzo del párrafo, entiendo que son conceptos similares. Precisamente, uno de los autores en los que Deleuze se basa, es Klee y su *Nota sobre el Punto Gris*, de tal manera que, de los cinco caracteres con que Deleuze singulariza su concepto, uno se refiere precisamente al gris: el diagrama lo es como germen; de ese gris surgirán, tanto el color como la línea, a partir de la mancha y el trazo.

Hablo de la realidad del gris como color producto siempre de mezclas, ya sea de blanco y negro o de colores complementarios, como color *impuro*, cargado en esa misma calificación de connotaciones morales como la ambigüedad y la indefinición, aunque también de la virtud del equilibrio. Delacroix decía: “El gris es el enemigo del color, es el enemigo de la pintura”. Y Cézanne: “Uno no es pintor en tanto no ha pintado un gris. El enemigo de toda pintura es el gris, dice Delacroix. No, uno no es pintor en tanto no ha pintado un gris” (Deleuze, 2007b: 35).

No creo que ambas afirmaciones estén en contradicción: es factible considerar que el primero estuviese hablando de la realidad de lo que sucede cuando, al pintar, nos excedemos o nos equivocamos, mientras que el segundo, lo estaría haciendo desde el punto de vista de la necesidad de aceptación, de la integración técnica de ese mismo exceso, de un *hacer de la necesidad virtud*.

El exceso y la equivocación conducen a la mezcla, al gris de lo que puede ser vivido como fracaso, el cual remite por eso mismo, en tanto que *no intencionado*, al azar y lo inconsciente. Es, en ese mismo sentido, que deviene también matriz del color, lugar propicio a la aparición de lo inesperado, punto de apoyo para la creación. Diría, por

tanto, que Delacroix habla de miedo al inconsciente y Cézanne de integración del mismo.

Las descripciones que del gris realiza Kandinsky, entroncarían en un principio con las de Delacroix: "... el gris está compuesto por colores que no tienen fuerza activa (dinámica), sino que poseen como una resistencia inmóvil o, más bien, una inmovilidad incapaz de oponer resistencia (como un muro tan grueso que se pierde en el infinito, o como un pozo sin fondo)" (Kandinsky, 1989: 41). Al caracterizar metafóricamente el gris como *muro que se pierde en el infinito o pozo sin fondo*, parecería estar describiendo precisamente el inconsciente y la angustia que su enfrentamiento provoca. Más adelante, sin embargo, matiza la descripción acercándose a la idea de Cézanne:

El gris es insonoro e inmóvil. Su inmovilidad, no obstante, es distinta a la calma del verde, que se halla entre dos colores activos y es su consecuencia. Por eso el gris es la inmovilidad desconsolada; cuanto más oscuro es, tanto más predomina la desesperanza y se acentúa la asfixia. Al darle claridad, el color respira al adquirir un cierto elemento de esperanza recóndita. Un gris así resulta de mezclar ópticamente el verde y el rojo: mezcla de la pasividad satisfecha y un poderoso fuego activo (Kandinsky, 1989: 41).

Es decir, el gris claro, el gris controlado, conscientemente integrado, adquiere *cierto elemento de esperanza recóndita*, se convierte en potencialidad expresiva.

El gris, por tanto, nos conduce a aproximarnos peligrosamente a la catástrofe y al fracaso total del cuadro convertido en barrizal, pero al mismo tiempo, o precisamente por ello, permite la reaparición del color como realidad que hace lo visible. Considerando el gris desde su potencialidad creadora en el sentido positivo cezanniano, podría decir, entonces, que constituye la transposición material más básica de lo que, en términos simbólicos, supone el acto pictórico.

Por otra parte, Klee no habla del gris en general, sino de aquel concentrado en un punto matemático, no dimensional, que sería gris, y además, punto fatídico *entre lo que adviene y lo que muere*. Es, en este sentido, un concepto espacial y temporal, al señalar y priorizar tanto

un lugar como un momento. En cuanto que espacial, continúa hablándonos de la realidad material de la pintura. En cuanto que temporal, remite al proceso de creación.

Como lugar, el punto todavía privilegiado en el contexto histórico de Klee sería el punto de fuga de la perspectiva cónica, garante de la posibilidad de representación entendida como mimesis a partir del Renacimiento. El punto gris, ese punto que, según comenta en otro texto, “salta sobre sí mismo en la dimensión donde crea el orden”¹⁴, no puede ser otro que ese punto virtual que, moviéndose en la perpendicular al plano de representación, se adhiere a la tela, renunciando de algún modo a la ilusión imaginaria de la tercera dimensión y provocando en consecuencia el aplanamiento real de la imagen pintada. Ese punto que salta sobre sí mismo, en su desplazamiento de lo virtual a lo actual, supone la catástrofe del abandono del sistema clásico de ordenación en profundidad¹⁵.

Como momento, se referiría, en cambio, a un punto de inflexión, a un instante concreto en el devenir pictórico, a un comienzo de iluminación cognoscitiva y performativa digno de repetición, y en ese sentido, generador de un modo de actuación que es el único que puedo entender como estilo válido.

Vemos que el punto gris entonces, tiene mucho que ver con el *accidente* y el *diagrama* de Bacon y la *pequeña sensación*¹⁶ de Cézanne. Fran-

14 Paul Klee (1964). *Das bildnerische Denken. Schriften zur Form und Gestaltungslehre*. Basel: Jürg Spiller: pp.4 (Deleuze, 2007b: 39).

15 Resultan sugerentes al respecto, las ideas de Hal Foster sobre el punto de fuga de la perspectiva lineal como *agujero en la representación*: “Este punto TROUmático puede asociarse con el punto de fuga en la perspectiva lineal a partir del cual el mundo representado devuelve la mirada al espectador. La pintura perspectivista tiene diferentes maneras de sublimar este agujero: en la pintura religiosa el punto a menudo representa la infinitud de Dios (en *La Última Cena* de Leonardo atraviesa el nido de Cristo), en la pintura paisajista la infinitud de la naturaleza (los ejemplos americanos del XIX abundan), etc. La pintura hiperrealista, sugeriré más adelante, sella o mancha este punto con superficies, mientras que gran parte del arte contemporáneo trata de presentarlo como tal, o al menos contestar a sus sublimaciones tradicionales” (Foster, 2001: 141).

16 Para Cézanne, su *pequeña sensación* es lo más valioso que tiene, su descubrimiento

cis Bacon, en las entrevistas realizadas por D. Sylvester (1977), habla continuamente del *accidente*, de la *suerte*, de la *utilización del azar*, de *caminar al borde del precipicio*, así como de otras ideas similares, en referencia a un momento necesario en el proceso creativo en el que, de algún modo, se pierde el control para volver a reencontrarlo de manera más vívida. Paul Cézanne, por su parte, habla de las dificultades con que se topa para materializar su pequeña sensación, de los obstáculos para la representación de “esas sensaciones confusas que traemos al nacer” (Gasquet, 2009: 135). Creo que también en este caso Cézanne nos habla de *lo real* lacaniano, y que toda su búsqueda de un método, de una fórmula, tendrá como fin precisamente ese *real*, en el sentido de que continuamente rodea y trata de cercar y formalizar, sin terminar de lograrlo nunca, eso “invisible”, esa “pequeña sensación” que, por escapar a toda codificación consciente, se convierte en el impulso creativo a partir del cual edifica toda su práctica.

En su conjunto, se trata de conceptos que desde mi punto de vista explicitan, desde la experiencia del pintor, lo que sería el característico *no* del acto psicoanalítico. Psicológicamente, el punto gris supondría la vivencia de ese momento en que, arriesgándolo todo, uno abandona las certezas simbólicas, se aparta de códigos establecidos, de proposiciones estereotipadas o del sentido común, para adentrarse en terrenos desconocidos, experiencia que permitirá reconstruir una visión del mundo desde presupuestos actualizados, y, una vez más, menos ideales¹⁷. Será además la experiencia que haga de la técnica pictórica una

fundamental: “¡Yo sólo tenía una pequeña sensación y el señor Gauguin me la ha robado!” Gustave Geffroy en “Claude Monet, sa vie, son temps, son oeuvre” (20-23). En M. Doran (ed) *Sobre Cézanne*. G.G. Barcelona, 1979. pp 23

17 Deleuze y Guattari caracterizan de manera similar la principal tarea del arte: “En un texto violentamente poético, Lawrence describe lo que hace la poesía: los hombres incesantemente se fabrican un paraguas que les resguarda, en cuya parte inferior trazan un firmamento y escriben sus convenciones, sus opiniones; pero el poeta, el artista, practica un corte en el paraguas, rasga el propio firmamento, para dar entrada a un poco del caos libre y ventoso y para enmarcar en una luz repentina una visión que surge a través de la rasgadura, primavera de Wordsworth o manzana de Cézanne, silueta de Macbeth o de Acab. Entonces aparece la multitud de imitadores que restaura el paraguas con un paño que vagamente se parece a la visión, y la multitud de glosadores que remiendan las hendiduras con opiniones: comunicación. Siempre harán falta

techné, en la que la idea de *reconstrucción* resulta esencial al conjugar en su interior tanto el hecho de la destrucción, del *no*, como el de la formalización de un nuevo orden¹⁸. Materialmente, supondría un estadio provisional de desorganización formal y *emborronamiento*, que podría variar y adquirir cualidades propias en cada caso.

1.6. LO NUEVO

Cuando hablo de *lo nuevo* me refiero a la manera en que se hace lo visible, pero lo “visible de una visión sin sujeto, el objeto del ojo de nadie” (Lyotard, 1978: 56). Remite al producto de la acción fundamental en Arte, que en Pintura se concreta como *lo pictórico*. Tal y como comenta T.S. Eliot, en el ámbito literario alude a lo impersonal¹⁹. Es propiedad de la obra, que sólo toma cuerpo *a través*, atravesando la subjetividad de un autor, a la vez que sólo es perceptible desde la subjetividad de un espectador. Es, en ese sentido, aquello que realiza la

otros artistas para hacer otras rasgaduras, llevar a cabo las destrucciones necesarias, quizá cada vez mayores, y volver a dar así a sus antecesores la incomunicable novedad que ya no se sabía ver. Lo que significa que el artista se pelea menos contra el caos (al que llama con todas sus fuerzas, en cierto modo) que contra los “tópicos” de la opinión. El pintor no pinta sobre una tela virgen, ni el escritor escribe en una página en blanco, sino que la página o la tela están ya tan cubiertas de tópicos preexistentes, preestablecidos, que hay primero que tachar, limpiar, laminar, incluso desmenuzar para hacer que pase una corriente de aire surgida del caos que nos aporte la visión (Deleuze, Guattari, 1993: 204-206).

18 En el prólogo a la Teoría del Arte Moderno de Klee, Mario A. Presas dice: “...desde muy joven fue claro para él que el creador no debe conformarse con “liquidar” valores caducos; la destrucción no inaugura una revolución: ésta consiste en una nueva creación de valores. Presentía, siendo apenas veinteañero, que su personalidad podría sucumbir en un puro empuje sin trabas, pero también sin metas. Lo importante no era, pues, liberarse –como diría Gide–, sino aprender a ser libre” (Klee, 1979: 10)

19 Dice así: “La emoción del arte es impersonal. Y el poeta no puede llegar a esta impersonalidad sin renunciar a sí mismo y entregarse al trabajo a realizar. Y no es probable que sepa lo que hay que hacer a menos que viva en lo que no es sólo el presente, sino en el momento presente del pasado, a menos que sea consciente, no de lo que está muerto, sino de lo que todavía está vivo” (Eliot, 2011).

comunicación intersubjetiva que el Arte propicia. Es lo que queremos que se nos aparezca, lo que no habíamos podido ver hasta el momento y, paradójicamente, es producto de la repetición. A pesar de que sólo es posible desde nuestro deseo, de alguna forma es también quien nos expulsa como sujetos, deviniendo patrimonio común. Lo entiendo en relación con el *ereignis* de Heidegger²⁰, lo *real* psicoanalítico, el *acontecimiento* de Badiou (1999) y la *fiesta* de Bajtin (1989). También con la *differance* de Derrida (2012b) y el *aura* de Benjamín (2013). Considero que todos esos conceptos, a pesar de sus diferencias, y más allá de las ideas vanguardistas de transgresión y originalidad, remiten a algo que, de alguna manera, comparte la dinámica de lo vivo; remiten al suplemento energético que lo vivo necesita para perpetuarse, al mantenimiento de la libido en sentido Freudiano y Jungiano, como fuerza o energía psíquica que el sujeto dirige a su propia individuación.

Diferencio *lo nuevo* de *lo novedoso*. La *capacidad* y la *fuerza*²¹ del Arte, permanentemente ensayadas y puestas en crisis en su proceso de elaboración, permiten, en los mejores casos, una renovación de formas, puntos de vista, concepciones, modalidades de sensación, etc. que constituye un acontecimiento de creación y, como tal, acontecimiento trascendente y de resistencia por remisión al origen²². Deleuze, siguien-

20 Sobre el término *ereignis*, Oyarzun, traductor de Heidegger, dice lo siguiente: “La equívocidad etimológica y la dualidad histórica de uso es aprovechada en la acuñación heideggeriana para constituir un campo semántico extremadamente complejo, que implica los sentidos de acontecimiento, instante (*Augenblick*, la “mirada” y el “abrir y cerrar de ojos”: el “guiño”), rayo o relámpago (*Blick-Blitz*), apropiación, así como también la idea del “mostrar” e “indicar” (*zeigen*, vinculado a “decir”, *sagen*) y de la “seña” (*Wink*, que, nuevamente, se relaciona con el “guiño”)” (Oyarzun, 1996: 63).

21 *Capacidad* relacionada con la tradición y la colectividad que posibilitan la existencia del Arte, y *fuerza* relacionada con el carácter intempestivo y pre-subjetivo de la creación. Desarrollaré con más detalle la idea en el apartado 2.8.

22 Sigo aquí las ideas de M. Eliade respecto del hombre arcaico que transpongo a este contexto por considerar que la función del arte tiene que ver con ellas: “El producto bruto de la naturaleza, el objeto hecho por la industria del hombre, no hallan su *realidad*, su *identidad*, sino en la medida en que participan en una realidad trascendente. El gesto no obtiene sentido, realidad, sino en la medida en que renueva una acción primordial” (Eliade, 2000: 15).

do a Nietzsche, hablaba del acontecimiento como irrupción de “lo intempestivo”, de “lo inactual, de lo desconocido que llama a nuestra puerta”²³. *Lo nuevo* por tanto, desde este punto de vista praxiológico, está en lucha con nuestro propio tiempo y no responde a la dinámica de *lo novedoso*. Las éticas asociadas a *lo nuevo* y *lo novedoso* son muy diferentes. *Lo novedoso* es, sobre todo, exigencia contextual: la transgresión y la innovación son ya elementos socialmente estructurales en esta época nuestra de capitalismo cultural. Por eso, *lo novedoso* como efecto entregado a la sorpresa del momento de su recepción y producto de una planificación, corresponde mejor a la lógica de la innovación, que es en gran medida la de la cultura visual. Por el contrario, el acontecimiento que suponen *lo original*, *lo nuevo*, *lo intempestivo* o *lo inactual*, tiene que ver con el retorno de lo mismo, con el encuentro, o mejor el reencuentro, de algo que podría ser conceptualizado como *lo real* en el sentido lacaniano del término, que por el mero hecho de haberse podido reproducir o repetir es, paradójicamente, siempre nuevo. De *La Primavera* de Botticelli a *Les demoiselles d'Avignon* de Picasso hay, quizá, un cambio de intensidad en las fuerzas que en ellas toman cuerpo, probablemente un aumento de violencia por exigencia contextual, pero, básicamente, ambas obras se refieren a lo mismo: no podríamos decir, todavía, exactamente a qué. Si bien podríamos hablar de condiciones favorecedoras u otras cuestiones colaterales, lo que las realiza como arte queda fuera de lo expresado y lo expresable.

Volviendo al ejemplo de *Le Déjeuner sur l'Herbe* de Manet, diría que, en su caso, *lo nuevo* no responde a ningún patrón formal concreto sino que, precisamente, se caracteriza por escapar a toda codificación y ser, de algún modo, sensación ilocalizable. En esa huida de lo codificable, sin embargo, no se presenta como hecho natural al que se pueda tener acceso sin intermediación; muy al contrario, evidencia el carácter representacional de la obra, al establecer un corte y distanciarse del mismo y su eficaz transparencia. Respecto de ese cuadro, o cualquier otro

23 Referencia tomada de un texto de Pardo donde cita a Nietzsche: “lo intempestivo, lo inactual, este devenir que se bifurca con respecto a la historia, ese diagnóstico que toma el relevo del análisis por otras vías. No, no se trata de predecir sino de estar atentos a lo desconocido que llama a nuestra puerta” (Pardo, 2011b: pp. 99-100).

de esos que podamos considerar atemporales²⁴, todo intento de descripción de *eso* que los singulariza, resulta necesariamente insuficiente, nunca del todo exacto, siempre parcial. *Lo nuevo*, en él, no puede ser reducido a ese conjunto de datos novedosos, entregados totalmente y agotados en su mismo momento de recepción: no consiste en su renuncia a coartadas históricas o míticas para justificar el desnudo femenino, ni a la priorización del color frente al claroscuro, ni a la presencia que otorga a la materia, ni a tantas otras cosas que sobre él se hayan podido escribir. *Lo nuevo* en él es, más bien, lo contrario a la formalización absoluta, al consistir en un acontecimiento de relación entre factores formales que se caracteriza, precisamente, por no cerrarse sobre sí mismo y permanecer siempre abierto a la interpretación, a la composición de nuevas relaciones entre el cuadro y quien lo mira. Es forma en proceso de devenir constituyente, constituida como tal forma sólo en el momento de su recepción, y en ese sentido, verdadera información, información intensiva²⁵. Hay algo en ella que le impide cerrarse sobre sí misma y cristalizar en una figura perfectamente definida. Podría decir que ese *algo*, que más bien sería *nada* por su falta de significación concreta, es el resto de preindividual que queda en la obra como rastro de su proceso de individuación. Aunque más adelante volveré sobre el asunto, podría adelantar aquí que eso preindividual remite a lo que, en todo proceso de diferenciación y singularización, se resiste al mismo y queda ahí como residuo de una totalidad inaprehensible. En el cuadro que nos ocupa, esa *nada* es el producto de la modulación de un campo infinito de posibilidades técnicas utilizadas *a capricho* (pincelada, ma-

24 Reconozco que ésta, de lo atemporal, es una categoría dudosa. Sin embargo, creo que por el momento resulta operativa. A lo largo de apartados y capítulos sucesivos trataré de concretar.

25 En un pasaje de su *Obra Abierta*, Umberto Eco diferencia *significado e información*. La información para él, está vinculada a la originalidad, a la no-probabilidad. Significado, por el contrario, se referiría a la previsibilidad en cada paso estructural de un mensaje. En todo caso, la imprevisibilidad debe venir dada en un contexto previsible, o de lo contrario no sería mas que ruido, concluyendo así que “la información dada por un mensaje organizado intencionalmente (mensaje poético o común) aparecerá sólo como una forma particularísima de desorden: un desorden que resulta tal como parte de un orden preexistente” (Eco, 1984: 69).

teria, claroscuro, color, etc.), es decir, según los dictados del deseo de un sujeto particular. Dicho procedimiento de modulación constituye, precisamente, *lo pictórico* del cuadro, su forma particular de diagrama que, al no ser exactamente localizable ni perceptible o conceptualizable como fórmula, no acaba de formalizarse, manteniendo la apertura característica de *lo nuevo*. Esa forma particular de diagrama que nos va a traer *lo nuevo*, es apreciable en el caos del fondo en claroscuro, sucio e indiferenciado, tendente al gris, sin profundidad, del que parecen emerger la luz de la figura femenina principal y el color del primer plano; también lo es en el trazo y la mancha como realidades materiales de origen manual, en pugna y tensión evidente con la imagen representativa. A través de todo ello, la imagen, que ya no es únicamente signo de una semejanza, surge como presencia pictórica muy distante a toda reducción discursiva, a las que, si bien podría dar lugar por tomar necesariamente impulso en los clichés de su contexto de origen y conservarlos en sí como fondo de sentido común, renuncia en cuanto que *interpretaciones rectas*, invalidando así la posibilidad de lectura en sí misma. Se convierte en imagen que se *da a ver*, no ya *a leer*²⁶.

Entiendo que en Pintura *lo nuevo* es *lo pictórico*, manera singular de materialización, a través de sus propios medios (color, trazo, mancha), del *objeto a lacaniano* (ver glosario) que, si bien, por definición, no puede tener figura alguna, aparece como *agujero* en el sentido de la imagen pintada, como aquello que no podemos dejar de mirar porque nunca acabamos de ver. Al hablar de *sentido* en lo que se refiere a la imagen,

26 J.F.Lyotard opone la idea de *figura* a la de *discurso*, el silencio a la significación, y reclama esa idea de *figura silenciosa* para el Arte; se trata de una figura, de todas formas, cargada de sentido: “lo salvaje es el arte como silencio. La posición del arte supone desmentir la posición del discurso. La posición del arte indica una función de la figura, que no está significada, y esa función alrededor y hasta dentro del discurso. Indica que la trascendencia del símbolo es la figura, es decir una manifestación espacial que no admite incorporación por parte del espacio lingüístico sin que éste quede alterado, una exterioridad que el espacio lingüístico no puede interiorizar como significación. El arte se plantea a través de la otredad en tanto que plasticidad y deseo, extensión curva, de cara a la invariabilidad y a la razón, espacio diacrítico. El arte quiere la figura, la “belleza” es figural, desatada, rítmica. El símbolo verdadero da que pensar, pero de antemano se da a “ver” (Lyotard, 1979: 32).

no me refiero a interpretaciones discursivas de lo que la misma pudiera *querer decir*, sino a su mismo estilo de configuración formal, que por no ser reductible ni al cliché ni a la mera extravagancia, funciona como interrogación para nuestra mirada, como motivo que nos afecta dando lugar a lo que más adelante denominaré *possest*. En tanto en cuanto es interrogación y no respuesta, no suele ser reconocible al instante. Precisa de un tiempo propio de incubación para el nacimiento de aquello que Deleuze denominaba el *tercer ojo*, y que se refiere, como ya he descrito en el apartado 1.2.1., al conjunto de las líneas y colores que, después del derrumbamiento de las coordenadas visuales que implica el carácter manual del diagrama, surge como *nuevo ojo*, como hecho pictórico, como imagen que ya no es mero signo de una semejanza. Ese intervalo, es el tiempo propio de la pintura, tanto en su hacerse como en su percibirse, tiempo que implica duración²⁷, y que, como decía, la aleja de la eficacia instantánea de lo novedoso. Por propia experiencia, podría decir que los cuadros (sean nuestros o de otros) hay que verlos al menos dos veces; en la primera ocasión, la interrogación se instala en nosotros y, en la segunda, confirma su validez como tal interrogación al ser incapaz de proporcionarnos una respuesta definitiva. Como decía el pintor F. Bacon (en Sylvester, 1977: 18), hay “un tipo de pintura que pasa directamente a nuestro sistema nervioso”.

Lo nuevo o lo pictórico no radican, por tanto, en la irrepeticibilidad de un gesto coyuntural, sino que son construcción compleja que pone en marcha toda posibilidad de repetición. Se dan siempre sobre un fondo de realidad concreto, de tal manera que nacerán en momentos y lugares determinados, constituyendo *acontecimientos de novedad* siempre respecto de algo, pero adquiriendo desde ese mismo instante la capacidad metafórica de percibirse como extraños en contextos diversos.

Refiriéndome una vez más, desde otro punto de vista, a la sentencia de Klee que abría el apartado 1.2., “el arte no reproduce lo visible, vuelve visible”, podría decir, con Deleuze, que lo que se pintan son fuerzas²⁸.

27 Ver apartado 1.13.

28 Dice así: “El asunto de la pintura, en virtud de lo que acabamos de ver –pero ustedes ya lo saben-, no es pintar cosas visibles. Es evidentemente pintar cosas invisibles. El pintor no reproduce lo visible más que precisamente para captar lo invisible. Ahora

Eso que no es visible y que la Pintura quiere traer a la superficie son precisamente las fuerzas que actúan sobre los cuerpos, sobre las formas que conocemos. Las fuerzas son sólo visibles en sus efectos, que es de lo que la pintura se ocuparía. Se pintan efectos de fuerzas en acción.

En un contexto cualquiera, y en lo que se refiere a la creación en pintura, el fondo común es siempre el mismo: imágenes ordinarias, corrientes, *normales*, que conforman una especie de continuo cultural imaginario consensuado, una *iconosfera*, que va a determinar toda posibilidad de representación. En ella, la presencia de los clichés es determinante. Los efectos que la pintura pinta son las deformaciones sufridas por esos clichés a cargo de fuerzas de diversa índole, que dependerán de la disposición deseante de cada autor. Los clichés son maltratados por esas fuerzas hasta aparecer como diferencia radical, como núcleo diferencial, como singularidad extrema, como *individuo*, al fin y al cabo. En palabras de Deleuze, esas deformaciones de los clichés serían las que, desde los datos figurativos y narrativos, pero superándolos, darían consistencia a la pintura como tal pintura, como acontecimiento de luz y de color, como *hecho* pictórico. Consecuentemente, este hecho se caracterizaría siempre por situarse más allá de los clichés del momento. En este sentido, podríamos decir también que la aparición de *lo nuevo* se produciría cuando una obra supera las determinaciones de su momento histórico, de su contexto. La obra de arte sería precisamente un signo liberado de todo contexto determinado²⁹, de todo sentido recto. Si bien, para lograrlo, necesariamente habría de tomar impulso en las sobredeterminaciones de su contexto de creación. Sobrepasa todas las emociones, todas las interpretaciones que le han dado lugar y también todas aquellas que pueda suscitar. Dice René Passeron: “nada de lo que es sujeto-mirante, ningún término de subjetividad puede definir rigurosamente el cuadro, que es objeto absoluto,

bien, ¿qué es pintar una ancha espalda de hombre? No es pintar una espalda, es pintar fuerzas que se ejercen sobre una espalda o fuerzas que una espalda ejerce. Es pintar fuerzas, no es pintar formas. El acto de la pintura, el hecho pictórico, ocurre cuando la forma es puesta en relación con una fuerza. Ahora bien, las fuerzas no son visibles. Pintar fuerzas es, en efecto, el hecho” (Deleuze, 2007b: 69).

29 Tal y como la describe J.L. Pardo en *Estética de lo peor* (Pardo, 2011a).

como una piedra” (1978: 34). También lo dicen Deleuze y Guattari, “el arte conserva, y es lo único en el mundo que se conserva” (1993: 164). Si lo hace es porque trasciende cualquier contexto. No es aquél que pinta, sin embargo, quien pueda decidir que lo pintado funcione *como una piedra* o trascienda nada. Él, por su parte, en su lucha contra el cliché, habrá de dar, honestamente, todo lo que pueda de sí. Pero será precisamente el que mira, desde un contexto o desde otro, quien sancionará lo pintado como obra en su capacidad de afección. Si se puede decir que *el arte conserva* es porque conserva para otros, no para el autor.

En todo caso, para poder superar el contexto de origen, la obra debería ser siempre, ya lo decía más arriba, algo más que una simple extravagancia o un conjunto de ellas, algo más que una elemental destrucción de formas dadas o mero signo de la ambigüedad, acercándose por el contrario a la *nada*³⁰ construida y positiva que garantizaría su posibilidad de transhistoricidad o transculturalidad, desde su singularidad. Como decía Régis Debray, “hay algo profundamente subversivo en no querer expresar nada” (1994: 42). De esta forma, *lo nuevo* sería equiparable a la *nada* de la materia indiferenciada del signo; en esa indiferenciación, y la distancia que impone respecto de la propia representación al desnaturalizarla, radicaría su cualidad estética. Porque como decía, lo nuevo aparece en el cuadro siempre en relación a algo, a un modo consensuado de representar. Tal y como mencionaba más arriba, es a través del diagrama (que para Klee sería el punto gris) como esa *nada* se construye en pintura; sin embargo, al no ser el diagrama concebible como fórmula, a pesar de que pueda servir para localizar el origen de lo pictórico, la dificultad de su consecución permanece intacta. *Lo pictórico*, esa materialización del *objeto a* que nos

30 *Nada* como denominación adecuada para ese *agujero en el sentido* que mencionaba al comienzo del apartado. *Nada* también en el sentido informativo que Bateson da a lo que falta, al cero. Para él, *lo que no está* también es información: “les recordaré que “cero” difiere de “uno” y puede, en consecuencia, desencadenar una respuesta. La ameba que está muriendo de inanición se volverá más activa y saldrá a la búsqueda de comida; la planta en crecimiento se apartará de la oscuridad, y el personal de la oficina de recaudación de impuestos será alertado por la declaración que tú no has enviado” (Bateson, 2002: 112).

da a ver la nada, no se hace, sino que se descubre, se inventa o se construye en cada ocasión: sólo así se repite y perdura.

En la aparición de *lo pictórico*, siempre se da un exceso, de tal forma que nunca puede ser reducido a sus causas histórico/materiales (Žižek, 2006: 45). Si fuera reductible a ellas, sería previsible, susceptible de codificación metodológica, con lo cual, obviamente, dejaría de constituir un verdadero acontecimiento. En pintura, y probablemente en cualquier otro ámbito también, con *lo nuevo* ocurre algo que no puede ser descrito adecuadamente en el nivel de las causas y los efectos. Tal y como decía al hablar de *Le Déjeuner sur l'Herbe*, la novedad de la pintura es producto de factores diversos y no puede ser localizada en ningún aspecto concreto, ni siquiera en la suma de todas sus *novedades*. En tanto que *nuevo* por *pictórico* es un efecto capaz de provocar en el espectador afectos encontrados, desde el más enérgico rechazo hasta la admiración incondicional, pero probablemente nadie sabría decir por qué. De alguna manera, el cuadro es capaz de darnos lo que Lacan dice que el amor nos da: precisamente, *lo que no tiene*. Es también en ese sentido que decía que *lo nuevo* funciona como equivalente al *objeto a*, ente puro, inmaterial, espectral, que actúa como objeto desencadenante del deseo. Insisto en que, respecto a su modo de producción o, mejor, aparición, no puede ser producto de un fórmula. En todo caso, tiene que ver con movimientos y posibilidades infinitas de modulación del *tumulto* pictórico dentro de los límites determinados por la planitud y la materialidad del color en pintura³¹.

Lo nuevo mantiene una estrecha relación con la energía deseante, entendida aquí como diferencia de potencial entre lo actual y lo virtual, entre desorden y orden. Porque, precisamente, el fondo de aparición de *lo nuevo*, en el cual reina el cliché, la uniformidad y la nivelación de diferencias y diversidades, es abrumadoramente probable y supone falta de orden en sentido estricto; mientras que el orden, dado por la distinción, la diferencia y la diversidad, es muy poco probable y corresponde al dominio de lo inesperado (García Bacca, 1983: 54-55). Si tenemos en cuenta que la tendencia general de todo fenómeno es la entropía, o movimiento de lo menos probable a lo más probable, podremos reconocer

31 Ver apartado 3.2.

que lo que el deseo anhela, al fin y al cabo, es lo improbable, el orden, pero sobre todo, sostener la diferencia de potencial que mantenga vivo el sistema, ya que la unificación total, la ausencia completa de diferencia, sería sinónimo de muerte. El deseo rema contracorriente y lucha por todos los medios contra la entropía, trata de que no se imponga *lo común*. En ese sentido se podría decir que es un mecanismo de adaptación vital. Ya lo comentaba al principio al distinguir *lo nuevo y lo novedoso*: *lo nuevo* no es competencia vanguardista ni frivolidad consumista, se busca y se pinta para sobrevivir.

En cuanto que acontecimiento fundador, *lo nuevo* es también peligroso, y en consecuencia, potencialmente político: "...Todo comienzo plantea un problema delicado. Está claro que rompe un equilibrio, que introduce un elemento nuevo que debe integrarse al orden del mundo con el menor trastorno posible. Por eso se considera peligroso el primer término de la serie" (Caillois, 1984: 24).

Lo nuevo, en el dominio de la Pintura, es sinónimo de *lo pictórico*, en el sentido de acontecimiento fundador para la misma: es lo que hace que la pintura sea tal. A la vez, es lo que la hermana con lo fundamental de otras artes. *Lo nuevo* de *lo pictórico*, es extensible a *lo escultórico*, *lo cinematográfico*, etc., como acontecimiento de relación dentro de los límites que el propio medio define en cada caso. En función de ello, *lo pictórico* nada tendría que ver con clichés formales que, superficialmente, garantizan la inclusión en una tradición: la pincelada de Cézanne, las armonías de Matisse, han sido pictóricas una sola vez. Si se asume que las fórmulas o los métodos aquí no sirven, la verdadera Academia de la Pintura no vendría dada por las soluciones concretas que los autores que reconocemos como tales hayan podido aportar a lo largo de la Historia. Estaría formada, al contrario, por todo lo que esos mismos autores no pudieron llegar a representar, por ese *deseo pictórico* que se mantiene vivo en la impotencia de su traída a presencia y que exige continuamente ser materializado a través de vivencias subjetivas de la Pintura que, en proceso de individuación, podrán devenir impersonales, integrándose al circuito deseante del Arte³².

32 Como dice Lawrence acerca de Cézanne: "La polvareda del combate se eleva espesa, y

1.7. EXPERIENCIA Y EXPERIMENTACIÓN

En la idea de acto confluyen factores inconscientes y volitivos. Un acto no es sólo intencional, como tampoco es sólo contingente. Frente a lo indeterminable de la experiencia (la experiencia se padece), la experimentación se presenta como forma de la voluntad (la experimentación se actúa) (Casado, 2007: 26). La idea de acto está vinculada a la conjugación necesaria de experiencia y experimentación, de pasión y acción. Una práctica pictórica solo experiencial se ve reducida a entretenimiento terapéutico, no alcanza a devenir acto y carece de todo interés artístico; una práctica pictórica únicamente experimental tampoco adquiere la categoría de acto y carece de todo interés vital.

La experimentación es, en principio, un modo de perseguir, de provocar la experiencia: deseamos que algo inesperado suceda y que ello altere nuestra conciencia de manera impredecible. Pero la propia experimentación, entendida como un *probar* recursos procedimentales, materiales o metodológicos tomados de aquí y de allá responde, por lo general, al tipo de repetición rememorativa mencionado en el apartado 1.3., a un hacer compulsivo que desde antes incluso de comenzar prevé ya sus resultados, aunque sea como resultados novedosos. En su previsión, esa experimentación rememorativa, más que propiciar, dificulta la experiencia; el propio esperar lo inesperado retrasa *ad eternum* su advenimiento y se aleja de lo que he definido como *lo nuevo*. Ese tipo de experimentación se convierte así en un regodeo en la experiencia de la imposibilidad, en un gozar de la impotencia que impide, precisamente, vivir la impotencia como estímulo para el deseo y, en consecuencia, impide también el desarrollo técnico.

Sin embargo, la experimentación que se fundamenta en la repetición como acto no responde tanto a un probar recursos que nos conduzcan, a la manera de los juegos de azar, hacia la novedad, como a un tratar de ver *lo nuevo* en lo que, inevitablemente, se hace de un modo determinado a partir de una subjetividad que no puede abar-

las astillas saltan por todos lados: Son esa polvareda y estas astillas lo que sus imitadores siguen copiando con tanto ardor..." D.H. Lawrence, *Eros et les chiens*, Ed. Bourgois, Págs. 238-261, citado en Deleuze, 2002: 91.

carlo todo. Frente a la experimentación rememorativa, esta otra experimentación *actuante* trata de llegar a ver lo que no ve. Embarcarse en la búsqueda de lo inconsciente exige un cambio de posición subjetiva. En la medida en que lo inconsciente es aquello que queda al margen de la conciencia y parece que viene de otro lugar que no fuera el propio sujeto, es lo contrario de lo subjetivo, de tal manera que experimentación sería, también, la búsqueda de lo objetivo como realización máxima de lo subjetivo. La experimentación que vale supone, entonces, el esfuerzo por alcanzar lo objetivo, por salirse de uno mismo.

Esto es así porque la experiencia se da sin buscarla. O, mejor dicho, sólo se da en el punto en el que no era buscada, donde no era para el *yo*. La experiencia únicamente sucede en lo objetivo, en ese campo donde lo subjetivo, entendido como conciencia de lo que acontece, está anulado. La experiencia sucede en el terreno de lo inconsciente. Se puede vivir, pero como dato consciente sólo accedemos a ella a través del recuerdo: “juventud nunca vivida, quien te volviese a soñar”, decía Machado. En el terreno que nos ocupa, hablo entonces de experiencia como advenimiento de lo objetivo en la ausencia de conciencia intencional y como resultado de una experimentación que siendo, necesariamente, consciente, dirige su atención a lo inconsciente.

Al entrecruzar las ideas de experiencia y experimentación, tal y como aquí han sido expuestas, tendríamos un nuevo concepto que, siguiendo a Nietzsche, voy a denominar *potencia*. La potencia correspondería al dominio de lo inconsciente y lo objetivo integrado a través del atravesamiento subjetivo. Dicho de otro modo, la potencia, la instalación del sujeto en su potencia, sería consecuencia de su proceso de individuación. Supondría la superación de los límites de la psicología individual y el ensanchamiento del concepto de *yo* por la inclusión del mundo, concretado en el hecho pictórico. O, tal y como veremos más adelante, lo que podría ser similar: la sustitución, en el organismo artístico definido como *possest*, de autor por espectador, lo cual implica y explica el movimiento característico del proceso de individuación en pintura.

1.8. LOVE / WITH-LIVING / DANTZA

Pintar el amor en blanco y negro, con esmalte sintético y descuidadamente; pintar como pueda, sin esforzarme. Hay además una pegatina acolchada, con forma de corazón, hortera y brillante, una obviedad. Pero no es exactamente por vagancia; es por deseo de claridad, por ver, precisamente, qué es lo que puedo hacer con el amor, cómo hacerme con él, sin renunciar a una dejadez que no es natural porque ya he aprendido a hacerlo mejor, pero que sí es posible y deseada, fuente de placer. Siento esa dejadez en mí. Es, más o menos, amor punk, precario y optimista. Las diagonales cruzadas evocan medias de rejilla con líneas que se expanden por el marco sucio.

Cuando, más tarde, compro un ordenador, me fascinan los programas 3D y la posibilidad de hacer dibujos animados. No quiero realizar ningún curso ni nada por el estilo. Me encanta probar y hacer lo que pueda: ésa es mi política y mi manera de no sentirme mal por pasar más horas frente a la pantalla que pintando. Entonces yo no sabía que al final dejaría el ordenador para volver a la pintura, y tenía mala conciencia. La amenaza de la tecnología y la pintura, una cosa rara, porque el ordenador, en ese momento, me sirve mejor que nada, me proporciona una sensación de descubrimiento que en pintura estaba decayendo. Luego se acabó.

Creé un personaje que era mi propia caricatura, muy mal hecho, pero muy bien, muy alegre. No era, sin embargo, ningún chiste. Tenía rasgos exagerados, sobre todo un pito gordo, y lo colocaba en posturas y entornos diferentes. Veía lo que podía hacer con él: cuánto doblarlo sin que se desmontase, mirarlo de arriba, de abajo, de lejos, de cerca, iluminarlo más o menos, o ponerlo junto a imágenes importantes. Creaba escenas animadas o imágenes estáticas que después imprimía. Lo bonito era lo tontas que eran todas ellas. Un programa de traducción español-inglés me había transcrito *convivencia* como *with-living*; buen título para mi caricatura imitando las posturas de los personajes de las cartas de las familias.

En plena crisis de conciencia pensé que también tenía que usar mi doble como excusa para pintar. Un cuadro raro, muy grande, de 230 x 200 cm,



compuesto como un bodegón. No sabía si podría hacerlo, pero sí pude. En parte era un asunto de habilidad, de competencia idiota con la máquina, de ver hasta donde podía llegar, pero lo hubiese aceptado en cualquier caso. La prueba es que cuando lo mostré, junto a él estaba *Boy-Scout*, que vendrá más tarde. Éste no tenía nada que ver con aquél: quiero decir que cualquier cosa hubiese cabido.

Pero el corte horizontal del fondo gris azulado y el recorte luminoso de las figuras me reenvían a *Parálisis*, aunque aquí, los pitos, ojos, bocas, narices, manos y pies, todos ellos protuberancias, impiden la huida en profundidad. Aunque disimulado por la manera proyectiva de realización, vuelvo a encontrar un problema pictórico que perdura en el tiempo. Esta danza es también danza parálitica.

1.9. POTENCIA

La descripción conjunta de experiencia y experimentación nos acerca al concepto de *potencia*. Para Nietzsche, ésta es, precisamente, la suma de ambas: “Recuerden la misteriosa fórmula de Nietzsche: “Y es incluso por potencia que sufro”. Es por potencia que actúo, pero es también por potencia que sufro, puesto que la potencia es el conjunto de lo que puedo tanto en acción como en pasión” (Deleuze, 2008: 88).

En el caso de Spinoza, cuyas ideas, explicadas por Deleuze (2008), son la base para este apartado, potencia sería equivalente a acto (ajeno aquí al acto psicoanalítico tal y como ha sido descrito en el apartado 1.2.). Al definirla, no habla de aquello que está *en potencia* como previo y diferente al acto, no habla de las posibilidades potenciales de algo todavía no alcanzado, sino que, en su idea, toda potencia está en acto. Eso quiere decir que a cada instante está efectuada, qué jamás habrá un momento en que la potencia tenga algo no efectuado. “En otros términos, jamás tendrán derecho a decir: “había en mí algo mejor de lo que hice o de lo que sufrí” (Deleuze, 2008: 93). La potencia es, por definición, lo que tengo, no lo que quiero. El deseo es lo que mi potencia me permite desear, no su objeto.

El ser, entonces, no se define por una esencia que habría que alcanzar a través de un comportamiento *moral*, de acuerdo a unos valores

que serían precisamente los que nos permitirían actualizar dicha esencia, sino que vendría definido por su potencia, tanto en acción como en pasión, por lo que es capaz de hacer y de sufrir en acto. No se trata de que las cosas o los seres tengan potencia, sino que son exactamente esa potencia, se reducen a la potencia que tienen. Esto nos sitúa en un universo ético opuesto al universo moral; universo ético en el que no hay posibilidad de juicio de acuerdo a una esencia por realizar, sino que sólo podemos constatar la potencia singular de lo existente; de ahí la famosa fórmula spinoziana: “nadie sabe lo que puede un cuerpo”.

Es en ese sentido que decía, al hablar de repetición, que la técnica pictórica es solo posible en lo actual: mi técnica es mi potencia, producto de la repetición, suma de experiencia y experimentación, siempre efectuada, en acto, real, no imaginaria. Lo mismo que los seres se definen por la potencia (entendida como mixtura de fatalidad y acto de voluntad; eres lo que puedes y lo que puedes es lo que haces), el pintor se define por su técnica (eres lo que haces y lo que haces es lo que pintas), de tal manera que no cabe idealismo ni mistificación alguna y si, en cambio, apertura a la experimentación, a la exploración de las cosas y abandono de las coartadas esencialistas. Nadie está predeterminado psicológicamente a ser, pongamos por caso, impresionista, expresionista, o realista³³. Hay, por supuesto, condicionantes que tienen que ver con el modo en que el sujeto vive su relación con el contexto en el que desarrolla su actividad, pero no son determinaciones absolutas. La experimentación deja, por eso, de consistir en un momento del devenir previo a la instauración definitiva de un modo de hacer concreto, para convertirse en

33 Es más, yo diría, con Klee, que la individualidad se caracteriza por su complejidad: “La individualidad no es algo elemental, sino que es un organismo. Conviven en ella en forma inmediata las más diversas cosas elementales. Si se quisiera dividir el organismo, esas partes morirían. Mi Yo por ejemplo es todo un conjunto dramático. Allá aparece un ancestro profético. Acullá grita un héroe brutal. Más acá discute un vividor alcohólico con un erudito profesor. Por allá se adora a una cantante lírica crónicamente enamorada. Y el papá se le enfrenta de manera pedante. Entre ambos el tolerante tío hace de mediador. Por aquí chismea la tía Parlanchina. A su lado se regocija la recamarera Resbaladiza. Y yo observo todo esto con mirada de asombro, la pluma afilada en la izquierda. Quiere presentarse una madre encinta. ¡Pfff!, exclamo, tú no perteneces a este sitio. Eres divisible. Y se esfuma” (Klee, 1998: 141).

cuestión esencial, permanente y definatoria de la potencia técnica. La técnica más capaz de acción y pasión, la más experimental, la más *alegre*, es la más *potente*. Porque, como veremos más adelante, la técnica, igual que la potencia, no es sino pasaje de un estado a otro, intensificación o debilitamiento del gozo que trae consigo.

La técnica entonces, no será algo dado, exterior a la acción del sujeto, límite ideal de su práctica, sino que será, precisamente, su acción misma, su potencia efectuada, siempre singular e impredecible. Recuerdo ahora lo que decía en la introducción: si parto de la sensación de no saber nada en pintura, es probablemente a causa de esta impredecibilidad ligada a la necesidad de acción. Entiendo, en ese sentido, eso que decía líneas atrás, acerca de que la técnica pictórica es más equiparable a una ética que a una moral: la moral establece la manera, las normas según las cuales la potencia habrá de pasar al acto para alcanzar la esencia, mientras que la ética, identificando potencia y acto, reconoce que la esencia es siempre una determinación singular, revalorizando y redireccionando la idea misma de esencia, hacia la propia existencia y lo existente. La ética remite al verbo *poder*, mientras que la moral lo hace al *deber*. Pintar *bien* entonces, no consistiría en actualizar, conforme a ley, la esencia de la Pintura, sino en intensificar los afectos que provoca. Por eso, es posible el devenir técnico, el paso de un *-ismo* a otro, o incluso las diferencias de un autor a otro.

Habría que aclarar que, para Spinoza, el ser es una sustancia única y absolutamente infinita que, como veremos más adelante, se relaciona con lo *preindividual* de Simondon. Los entes, los seres existentes, somos para él *modos* de esa sustancia infinita. Cada uno de nosotros no es un ser, sino una manera de ser de la sustancia infinita. Si el ser agrupa y es el conjunto de todas las maneras de ser posibles, no podemos hablar ya *moralmente* de una esencia del ser que esté por realizar en cada uno de sus modos de existencia; como decía más arriba, no cabe la consideración de una esencia potencial que deba pasar al acto. Por eso, *éticamente*, la esencia de lo existente se reduce a su potencia, que no es más que determinación singular, cosa concreta. No hay *una* técnica pictórica o *una* Pintura, sino esta, esa o aquella pintura. El intento de definición que aquí vengo realizando, va en esa dirección: definir la Pintura como pluralidad, como conjunto de las diversas maneras de ser de la misma,

lo cual no significa que cualquier cosa pueda ser considerada Pintura. Definiré la Pintura según lo que el cuadro *puede*, según lo que hace, según los afectos que es capaz de provocar desde su potencia. Es decir, un cuadro será obra, será Pintura, no por actualizar una esencia a través del cumplimiento de ciertas reglas, sino por el proceso que sea capaz de poner en marcha, según la dinámica que describiré en el apartado 1.10. (si a través de la mirada del espectador, el hecho produce el acto y el acto el hecho). Por tanto, no se trata tanto de definirla según lo que es, sino según lo que hace, según lo que puede.

Insisto en que una ética, en palabras de Deleuze, “se interesa por lo existente en su singularidad” (2008: 72), y no caben en ella conceptos como *bien* o *mal* (que se referirían siempre a una adecuación o una inadecuación a la esencia). Sin embargo, ello no significa que todo sea lo mismo: en la ética de Spinoza es posible hacer distinciones cuantitativas y cualitativas entre los existentes o los modos de existencia. Se puede establecer una escala según la cual las cosas son más o son menos, de acuerdo a su potencia, y también podemos realizar oposiciones cualitativas entre ellas. La diferencia de cantidad, tener más o menos potencia, remite a las singularidades: ningún cuerpo puede lo mismo que otro, y nunca se puede saber de antemano de lo que será capaz. Pero esa cantidad no es cantidad *extensiva* (no es como la longitud o el peso), sino *intensiva*. Las cosas tienen más o menos intensidad. Para entender esa idea de intensidad hay que recurrir, sin embargo, a las distinciones cualitativas. Esas distinciones cualitativas son lo que Spinoza llama *afectos* que, básicamente, pueden ser tristes o alegres.

Si decimos que toda potencia, a cada instante, está efectuada, deberemos preguntarnos acerca de qué es lo que la efectúa. La respuesta que da Spinoza es que se trata del *afecto*. Así, el concepto de potencia está en correlación con el de afecto. Y el afecto es, exactamente, “lo que en un momento dado llena mi potencia, efectúa mi potencia”, de tal modo que “la potencia no existe nunca independientemente de los afectos que la efectúan” (Deleuze 2008: 94). Es, podríamos decir, el contenido de la potencia. Deleuze emplea un ejemplo para explicarlo: si soy ciego, no puedo decir que tenga una vista potencial, porque mi potencia siempre está efectuada, de tal manera que, o no veo en absoluto y esa es mi potencia, no ver, o guardo sensaciones lumínicas muy vagas que

son los afectos que efectúan mi potencia tal y como es. No hay *idealidad* posible, tan solo *hay lo que hay*. Y eso que *hay*, son percepciones, sentimientos, conceptos, etc., que son el tipo de cosas que, como en el caso del ciego, efectúan la potencia. Todas ellas pueden ser, como decíamos, tristes o alegres. Tanto tristezas como alegrías efectúan la potencia. El afecto que llega, el pensamiento, el sentimiento, la percepción que llega, sea triste o sea alegre, es lo que efectúa mi potencia; y es así, no podría ser de otra manera.

Si suponemos que lo que efectúa mi potencia, en un momento dado, es un afecto triste (un sentimiento o una percepción triste, por ejemplo), lo que ocurre es que mi potencia, siendo efectuada, disminuye, va cuantitativamente a menos. Es decir, mi potencia es una cierta cantidad intensiva que siempre está efectuada, ya sea por tristezas o por alegrías. Cuando mi potencia se llena por la tristeza, está efectuada, pero de tal forma que disminuye. Si, por el contrario, es la alegría la que la efectúa, la potencia aumenta.

De tal manera que esas distinciones cuantitativas y cualitativas propias de la ética confluyen formando un sistema coherente. A pesar de que, en un principio, Spinoza la define como cantidad, sus posteriores matizaciones hacen reconocer que la potencia no es una cantidad fija, sino una relación entre cantidades. Casi se podría decir que, más que cantidad, es el pasaje de una cantidad a otra, *cantidad transitiva* o *cantidad de pasaje*, en palabras de Deleuze (2008: 97). Entonces, la efectuación de la potencia siempre sucede en un sentido o en otro, es decir, es pasaje a una potencia más grande cuando es efectuada por afectos alegres, o pasaje a una potencia menor cuando lo es por afectos tristes. Por eso, al hablar más arriba de la técnica y equipararla con la potencia, decía que, desde mi punto de vista, el camino idóneo para su desarrollo pasa por la aceptación de lo dado, aceptación de la precariedad técnica de un momento dado, si se quiere, y que ello no conlleva la imposibilidad de desarrollo, porque la técnica equiparada a la potencia no es una cantidad fija, sino cantidad de pasaje, relación entre cantidades, con lo cual puede aumentar o disminuir, intensificarse o debilitarse en el camino de consecución de sus objetivos.

La pintura entendida como una ética de la potencia y los afectos, implica una *tranquilidad* técnica que liberará su aprendizaje de la obsesión

por alcanzar cotas de habilidad imposibles, ya sea habilidad representativa o habilidad expresiva. Como decía más arriba, siempre *hay lo que hay*, y lo importante para evolucionar no sería el ejercicio *triste* de aproximación a ideales, por definición, inalcanzables, sino la experimentación *alegre* que puede llegar a intensificar la experiencia.

1.9.1. ESTILO Y OFICIO

La potencia determina lo que en Pintura reconocemos como estilo. Dado que, según lo expuesto en el apartado anterior, la potencia sustituye a la esencia, denomino estilo a aquella manera peculiar de materializar y formalizar lo que el sujeto es en su singularidad. Decía Paul Klee: “Yo soy mi estilo” (1998: 101). Estilo es entonces el análogo material de la singularidad del sujeto que pinta. Dicha singularidad viene dada por la manera propia en la que en él, sujeto escindido y en devenir, se anudan lo real, lo imaginario y lo simbólico (ver glosario).

La potencia no tiene nada de imaginario: es la que es, de tal modo que todo lo que se pueda alcanzar a desarrollar, incluso ella misma, lo será a partir de su propia realidad. Decía que, también todo lo que el sujeto pueda desear, vendrá determinado por ella. La potencia no puede constituirse, por tanto, como objeto de deseo sin riesgo de degeneración en algo que la simularía pero que, en su idealidad, no sería sino imagen ilusoria de sí misma sin capacidad transformadora alguna.

Al hablar de *repetición* en el apartado 1.3., reconocía implícitamente la existencia de dos posibilidades para el estilo, relacionadas respectivamente con dos modalidades de la repetición: la primera de ellas se referiría al estilo-cliché, producto de la repetición como compulsión o como recuerdo. Consistiría, o bien en un “puro paquete de goce, inasimilable, salvo como objeto de análisis” (Moraza, 2008: 55), o bien en una degradación fantasmática de la potencia, orientada a un supuesto beneficio del ego del autor más que de la obra, y que, en ese sentido, serviría fundamentalmente para la inflación imaginaria del yo, para la construcción de una identidad como pintor que, en su instalación en la repetición rememorativa, y a pesar del posible éxito social que temporalmente lograrse reportar, obturaría cualquier posibilidad de aparición

de *lo nuevo*. Se trata de un estilo que, o ignora toda posibilidad relacional, o es dirigido conscientemente a establecer un tipo determinado de vínculo social y es portador de valores, en tanto en cuanto, más allá de una simple manera de ser, pretende calificar y clasificar a su productor según ciertos atributos imaginarios. Tal y como decía, no apunta tanto a la obra, como al autor, y deviene problemático, lo mismo cuando es resultado de una compulsión de repetición inconsciente, como cuando el sujeto-pintor lo interioriza y funda su práctica en el intento de repetición del mismo.

Pero, como dice Moraza,

El estilo no será solamente una recurrencia estereotípica, basada en la repetición y la probabilidad, ni mucho menos en un repertorio de contenidos, sino más bien, y sobre todo, una eclosión diferencial de un modo único y reconocible de distanciamiento metarrepresentacional. No habría estilo allí donde la repetición pulsional o cultural se impone, cuando la representación no compromete su propia condición desde la distancia subjetiva de elaboración (Moraza, 2008: 55).

Esa distancia sería la establecida desde el corte que supone la aparición de *lo nuevo*, que evidencia tanto el hecho de la representación como la forma concreta que ésta toma en cada ocasión. Por tanto, frente a ese estilo rememorativo, tenemos como segunda posibilidad un estilo *olvidadizo* que, muy al contrario, es necesariamente inconsciente y no puede soportar valor alguno porque no tiene nada que ver con la moral³⁴. Este estilo se funda en el modo singular de *olvidar* de su autor, en su manera particular de hacer catástrofe del cliché, en la vivencia de su potencia siempre actual, en cierta auto-represión o auto-imposición de límites, que le impide abandonarse también a la inercia de la repetición compulsiva. Por eso, no puede tener que ver nada con valor alguno, porque no trata de actualizar una esencia, sino que, instalado en la potencia, busca intensificarla a través de *lo nuevo*, que en todo caso, más que valor, podría ser considerado *afecto alegre* en el sentido de Spinoza.

34 Aquí cabría recordar una vez más la paradoja que plantea el pintor Luis Gordillo cuando afirma: “mi estilo es no tener estilo”.

Todo lo que decía en las primeras líneas de este apartado acerca de la relación entre potencia y estilo, se refiere por tanto a este segundo estilo que he calificado de *olvidadizo*. Dice Cézanne: “[el pintor] debe hacer callar en él todas las voces de los prejuicios, olvidar, olvidar, hacer el silencio, ser un eco perfecto” (en Gasquet, 2009: 166)³⁵. Diría yo, entonces, que el estilo olvidadizo es el eco de la potencia propia del sujeto, y siendo ésta para él su fondo deseante más que su objeto de deseo, podría decir también que el estilo tiene al sujeto más que el sujeto al estilo. De este estilo que supera y se distancia del cliché, uno mismo no puede saber nada; no puede reconocerlo: es el amor que da sin tenerlo, el punto ciego de su mirada, lo que el espectador le devuelve a través de su afección. Es por tanto relación que, como tal, implica la incompletud de los términos que la componen: uno no es lo que es, sino a partir de la relación con el otro a través de la obra.

La práctica pictórica se desarrolla entre estas dos concepciones contrapuestas del estilo; si la primera implica posesión, lasitud, relajo y abandono a la repetición, la segunda implica falta, estado de alerta, rigor y diferenciación. Porque el diagrama, el paso por la catástrofe y la superación del cliché no es algo que pueda suceder a partir de la comodidad de ciertos actos automáticos o repetitivos, sino que es, precisamente, el producto del oficio entendido como trabajo. Para que haya trabajo, debe haber esfuerzo, tránsito de energía y producción de efectos (en nuestro caso, afectos), de tal manera que la pelea del pintor es con su oficio, no con su estilo, el cual, tal y como lo he definido, sólo puede ser un resto, o incluso un fundamento, equiparable a lo inconsciente de nuestro aparato psíquico.

Denomino oficio, entonces, a una habilidad desarrollada a través del trabajo subjetivamente comprometido, a una especial capacidad para detectar y superar el cliché y *hacer lo visible* desde la posición de un sujeto singular. Implica el dominio de cuestiones procedimentales, pero también su puesta en cuestión a partir de la capacidad de reconocimiento y defensa del propio deseo. Tal y como oí comentar al artis-

35 Cualidad de *eco* que daría cuenta del estado de *resonancia interna* del sistema formado por la pareja sujeto/mundo del cual hablaré en el capítulo 3.

ta Sergio Prego en una charla informal, oficio significaría “superación del cliché por fidelidad a la tecnología que uno intenta desarrollar”. En este sentido, el oficio no se adquiere únicamente por el acceso a ciertos secretos gremiales, procedimentales o tecnológicos.

A pesar de cierta opinión común, el conocimiento o el dominio de procedimientos y metodologías tradicionales no sería lo fundamental del oficio en pintura. Es cierto que su desarrollo particular deviene factible a partir del conjunto de las soluciones concretas que a lo largo de la Historia los distintos pintores han ido aportando desde sus combates particulares para la materialización de su deseo. Pero también lo es que todas esas soluciones nacen de cierta negatividad propia del deseo, que también lo es del oficio. A riesgo de simplificar demasiado y aún reconociendo en ello condicionantes de todo tipo, diría que si, por ejemplo, en un momento dado de la Historia, se inventa la pintura al óleo, ello sucede, fundamentalmente, porque en ese aquí y ahora resulta necesaria para alguien, porque ha sido deseada. Conocer el comportamiento y el manejo del temple va a ser para Jan Van Eyck tan importante, en cuanto que oficio, como desarrollar la capacidad de instalarse en el estado de alerta permanente, de ser el *eco perfecto* que posibilite la detección del momento adecuado para su abandono y su sustitución, a partir de una indagación técnica, por el óleo. Diría además que ese estado de eco no es, respecto del conocimiento procedimental, ni previo ni posterior, sino simultáneo.

El oficio es un sistema operacional complejo, cuya efectividad máxima, aquella que puede dar lugar al estilo, sucederá en la sincronía entre repetición y diferencia, entre relajo y alerta, entre abandono y represión y no, por el contrario, en la incorporación de un recetario metodológico de obligado cumplimiento que sólo con posterioridad a su interiorización podría ser puesto en duda. Mientras repite lo que la tradición le aporta (procedimientos materiales, técnicas de organización del color, sistemas de representación), el pintor duda porque desea. Su oficio le permite afrontar y efectuar la paradoja de unión de los contrarios. Mientras va conociendo el comportamiento material y el potencial expresivo del óleo u otros medios, a través de la observación y de su propia experimentación, su “oficio respetuoso que está también listo sólo para obedecer, para traducir inconscientemente” (Gasquet, 2009: 166) le permite llevar la técnica hasta la exasperación, le permite

fijar materialmente un deseo invisible a costa del propio procedimiento si ello fuese necesario. Porque a quien el oficio obedece no es a la tradición o a la conciencia, sino al deseo. En ese sentido, tan oficio es el de Van Eyck cuando, eco de un deseo de mimesis, inventa el óleo para mezclar mejor el color, como el de Cézanne cuando, eco de un deseo de atrapar la sensación, se empeña en la modulación del color, como el de Gordillo cuando, eco de un deseo de expresión y una sensibilidad *posmoderna*, reniega precisamente de todo sistema previo de organización del color³⁶. No tiene más ni mejor oficio quien mayor habilidad representativa demuestra, sino quien es más capaz de acercarse a *lo nuevo* sin perder por ello calidad material.

Porque, en todos los casos, el oficio como eco de un deseo subjetivo aparece enmarañado con un deseo de excelencia y perdurabilidad material. El deseo, sea cual sea, problematiza las tradiciones procedimentales y simbólicas, pero vela, a la vez, por la evitación de una pérdida de eficacia, de tal manera que el oficio termina respondiendo a un deseo de perdurabilidad del propio deseo en lo material. El oficio, entonces, trata de garantizar que la cosa esté *bien hecha*, que, salvo contingencias indeseables, tenga posibilidades de perdurar en el tiempo. Ello podría venir dado por la propia dinámica del deseo, que también cuando se materializa busca perpetuarse, para lo cual le conviene un soporte duradero:

El arte conserva, y es lo único en el mundo que se conserva. Conserva y se conserva en sí (*quid juris?*), aunque de hecho no dure más que su soporte y sus materiales (*quid facti?*), piedra, lienzo, color químico, etc. [...] Lo que se conserva, la cosa o la obra de arte, es un bloque de sensaciones, es decir un compuesto de perceptos y de afectos. [...] la única ley de la creación consiste en que el compuesto se sostenga por sí mismo (Deleuze y Guattari, 1993: 164-165).

36 Describiendo y razonando el proceso de realización de sus cuadros basados en fotografías, Gordillo dice: “Deseos de apartarme de las gamas tradicionales de la pintura moderna, que repiten esencialmente los hallazgos obtenidos por los impresionistas: contraposición de tonos calientes y fríos, vibración luminística, etc. El trabajar con medios mecánicos introduce ampliamente la aparición de la casualidad, el hallazgo de gamas, de acordes de colores más allá de lo lógicamente imaginable. Se trataba de crear una neutralidad colorística, de subvertir la atmósfera-color de la modernidad, de dar la vuelta al calcetín de la profundidad creando un espacio ¿laico?” (Gordillo, 1999: 75).

Se trata, por tanto, de asumir la condición necesariamente material de la obra y dejar que el deseo se haga oficio. Desde este punto de vista, el pintor, el artista, no sería otra cosa que un oficiante del deseo, y el oficio la habilidad para conseguir que el compuesto, el bloque de sensación “se sostenga en pie por sí mismo”, para lo cual hace falta, a veces, “una gran dosis de inverosimilitud geométrica, de imperfección física, de anomalía orgánica desde la perspectiva de un modelo supuesto” (Deleuze y Guattari, 1993: 165), así como una dosis igualmente grande de audacia para la transgresión procedimental.

El oficio, en resumen, no consiste en un modo universal que exige de lo singular el abandono a la repetición rememorativa de la tradición, sino en el desarrollo de toda una serie de aptitudes y actitudes trabadas en un deseo de diferencia y perdurabilidad que va a posibilitar, como resto, la existencia del estilo, que será, tal y como decía Klee, inevitable: “Uno encuentra su estilo cuando no puede hacerlo de otra manera, es decir, cuando no puede hacer otra cosa. El camino hacia el estilo: *Gnôthi seautón* (Conócete a ti mismo)” (Klee, 1998: 178).

1.10. POSSEST

En mi experiencia como pintor se me revela una verdad: la pintura, en cuanto que acto, es creación y es camino de conocimiento. Un acto digno de tal nombre supone siempre irrupción de condiciones impensadas e impensables antes de su advenimiento. Un acto, siendo en sí mismo acción excepcional, nos trae *lo nuevo*. El acto es performativo: no hay posibilidad de vuelta atrás. A través del acto se aprende, se llega a vivir y a conocer lo que de otro modo resultaría inaccesible a la experiencia. El acto tiene, por tanto, un sentido iniciático.

Como producto y a la vez pre-condición del acto, tenemos el arte, tenemos una pintura que es arte (la cual es el tipo de pintura que aquí me preocupa), de tal modo que sin acto, no hay pintura. Pintura como *hecho* pictórico, como acontecimiento de luz y color materiales que supera los clichés contextuales. Aunque, paradójicamente, y desafiando la lógica lineal y temporal propia del sentido común, sin hecho, tam-

poco cabe la conversión de acción en acto. Si el producto de la acción no es Arte, dicha acción no puede ser considerada acto. Si no hay acto, no hay hecho, y si no hay hecho, no hay acto. El acto lo es por la obra; la obra, por el acto. Por eso decía Klee que “la acción es algo extraordinario y no la regla” (1998: 179). Acto es acción excepcional productora del hecho y producida por el hecho, en el sentido de lo que ocurre en los organismos vivos donde el efecto es causa de la causa. Heidegger dice también algo similar:

El artista es el origen de la obra. La obra es el origen del artista. Ninguno puede ser sin el otro. Pero ninguno de los dos soporta tampoco al otro por separado. El artista y la obra son en sí mismos y recíprocamente por medio de un tercero que viene a ser lo primero, aquello de donde el artista y la obra de arte reciben sus nombres: el arte (Heidegger, 2010: 11).

En esta reversibilidad y complementariedad entre acto y hecho, característica de la experiencia del pintor, se produce, de algún modo, una indiferenciación entre interioridad y exterioridad, entre psicología y materialidad. Podríamos decir que, en las mejores ocasiones, se da la superación práctica de la dicotomía sujeto / objeto.

Desde este punto de vista, la única manera viable para definir la pintura tiene que ver con la determinación de que, siendo un producto humano (en consecuencia, desde una óptica naturalista, *no natural*), sufre, sin embargo, la imposibilidad real de escapar a la lógica circular y tautológica característica de los organismos vivos. Veo esa característica en relación con lo que los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela (2007) denominan *autopoiesis*, condición de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos. Los sistemas vivos, con su propio operar, se crean como unidad y se producen a sí mismos en ese proceso, porque el resultado de la operación sistémica autopoietica es justamente el sistema mismo: la célula es una fábrica cuyo producto es la célula. En esa dirección, la definición de pintura debe pasar por contemplar y conjugar en una única proposición la descripción del resultado material de la acción con la descripción de la práctica en sí misma. Debe reunir *acto y hecho* en un concepto único, debe ser capaz de nombrar la relación entre ambos. De alguna manera, debe suponer la reunificación, ya dada en la experiencia, de sujeto y objeto en un sistema, en una especie de organismo complejo pero uni-

tario. Por eso, una definición como la de Maurice Denise, al referirse únicamente al extremo de lo producido, ya no resulta operativa³⁷. El acrónimo *possest* creado por Nicolás de Cusa en otro contexto y para referirse a otro asunto, me resulta de momento mucho más útil: *possest* deriva del latín *posse*, infinitivo del verbo poder, y *est*, tercera persona del verbo ser (Deleuze, 2008: 76). Literalmente significa *poder es*.

Nicolas de Cusa inventa el término *possest* para nombrar a Dios, por entender que esa identidad de potencia y acto es la que mejor expresa la esencia divina. Dios, entonces, no se define por su esencia, por lo que es, sino por lo que puede. Lo que puede es lo que hace. Al pie de la letra, “lo que puede en acto” (Deleuze, 2008: 76). Sin ninguna pretensión de utilizar el término para divinizar la pintura, lo que de él me interesa es su capacidad para nombrar el hecho de que *algo es, cuando hace*, en el mismo sentido en el que John Dewey habla de la obra de arte: “la obra de arte real es lo que el producto hace con la experiencia y en ella” (Dewey, 2008: 3). Añadiría, además, que “lo que el producto hace con la experiencia y en ella”, es capaz de alterar retrospectivamente el sentido de la acción que le ha dado lugar. Así nacería la pintura como cosa que se hace, ocupa un lugar en el mundo, es vista, y en ese ser vista, reconstruye y resignifica la experiencia de su nacimiento.

En consecuencia, cuando hable a partir de este momento de pintura y salvo especificación contraria, no me referiré a ella como *acto* ni tampoco como *hecho*, sino precisamente como *possest*, como conjunto indisoluble de ambos, con características de organismo vivo, poseedor de *cuero* y *alma* en relación indivisible, en cuanto que materia del espíritu o espíritu material. En ese sentido, sería un análogo de la realidad de lo viviente, donde lo orgánico no está diferenciado de lo psíquico sino como casos límite, y donde la gran mayoría de las funciones son psicósomáticas (Simondon, 2009: 402).

Dado que una definición general del arte resulta más que problemática y excede el ámbito de esta tesis, en su defecto, el término *possest*

³⁷ La definición dice así: “Recordad que un cuadro, antes de ser un caballo de batalla, una mujer desnuda o una anécdota cualquiera, es esencialmente una superficie plana cubierta de colores reunidos con cierto orden” (Denise, 2012)

nombra, en el sentido descrito y en el caso de la pintura, al elemento sustentador necesario a su realidad. Parto de esa idea de que *possest* es el sostén de la realidad del arte de la pintura, no suficiente, pero sí necesario. Se trata de una noción técnica y funcional de la pintura, que no designa una interioridad esencial, sino una función que se realiza en contextos determinados. Funcionalidad *abstracta* que podría extrapolarse y competir tanto a un cuadro como a una escultura o a una película. Obviamente no porque la escultura o la película pudieran parecer pinturas en un sentido superficial, sino por compartir estructuralmente sus condiciones de posibilidad como arte. Diría que eso es precisamente *lo pictórico*, el cumplimiento de esa función de arte que, como intervalo, nos trae lo nuevo. Sería, en ese sentido, equivalente a ideas como las de *lo escultórico*, *lo cinematográfico*, etc.

La reunión pictórica de acto (efectuado por y en el sujeto) y hecho (concretado en un objeto) en un organismo complejo pero unitario que denominamos *possest*, es el cuerpo del arte, es su sostén. *Possest* es la pintura cuando es arte.

Dada la propia definición de acto (que más que ser efectuado por un sujeto, lo atraviesa), *possest* es un organismo compuesto que implica varias instancias. La parte que corresponde al sujeto-autor no se refiere más que a un asunto general de autoconciencia, no tanto a biografías concretas o a los límites de un yo, y que por eso mismo es intercambiable en términos de psicología individual. Es decir, la zona de autoconciencia perteneciente al complejo unitario, que en un momento del proceso denominamos autor, es, en algún momento posterior, sustituida por otra zona de autoconciencia denominada espectador, siendo, precisamente, ese suceso, el que constituye y conforma al complejo como organismo y como arte³⁸. Como dice Ángel Bados, “representar supone aceptar y demandar al otro para que comparezca como testigo y límite –corporal– de nuestros sueños” (Bados, 2008: 332). Sin esa comparecencia del otro-espectador no hay posibilidad alguna para el

38 Dice Mikel Dufrenne: “Porque la pintura propicia a la vez el nacimiento del visionario y el nacimiento de lo visible; génesis simultánea en el corazón de la presencia del sujeto y del objeto” (1978: 9).

acontecimiento artístico. Es en ese mismo sentido que hablo de potencia en acto: el cuadro que podría ser arte, sólo lo es cuando, efectivamente, lo es.

Lo que creo que un concepto como *possest* puede aportar es la posibilidad de definir el arte de la pintura como un sistema en cuya técnica y con miras a cualquier posibilidad de desarrollo de la misma los aspectos psicológicos y éticos resultan inseparables de los procedimentales, tal y como cuando, en otro ámbito de creación, el cineasta Jean-Luc Godard opinaba que el *travelling* era una cuestión moral (Rivette, 1961) (aunque, tomando en cuenta todo lo dicho en el apartado anterior acerca de la moral y la ética, yo diría que se trata de una cuestión, primeramente, ética).

Para que *possest* suceda como entidad atemporal y a-espacial, es decir, para que el hecho actúe y cumpla la condición fundamental de trascender su contexto, va a ser necesaria la concurrencia, en el proceso, de un suplemento, un *fuera de cuadro* del que hablaremos en un apartado posterior, que sin situarse exactamente en el contexto, tampoco lo hace en el cuadro, sino en una zona intermedia que no es ni fuera ni dentro. El fuera de cuadro es la diferencia, la relación que posibilita el intercambio de autor por espectador. No siendo ni interior ni exterior a la obra, es sin embargo eje interno del organismo *possest*.

Los términos implicados en *possest* no son autor y obra sino los impersonales acto y hecho. En el momento de la creación, el acto remite al autor; en el de la contemplación, al espectador: mirar, contemplar, es también actuar. *Possest* es tanto acción excepcional como pasión extraordinaria. Lo he dicho ya varias veces: el sujeto *sufre* el acto, *pasa a través* de él, más que llevarlo a cabo. El hecho, como signo que físicamente se mantiene en todo el proceso y dura, lo mismo que, retroactivamente, resignifica la acción que le ha dado lugar, es capaz, desde su singularidad a-contextual, desde su novedad, de provocar en el espectador experiencias de extrañamiento que lo son también de conocimiento. Para ello precisa de la ayuda del *párergon* (ver apartado 2.6.), ese suplemento que desde fuera y dentro del cuadro a la vez, remite, señala y evidencia lo nuevo de la obra, su falta constitutiva.

Esta posibilidad de sustitución de autor por espectador en el ámbito del acto, es la que da lugar al arte. Sólo si se da, existe el arte como tal.

Y si, aunque esta sustitución ocurra, podemos seguir hablando de la misma cosa es porque, en un organismo como el que nos ocupa, lo que garantiza la identidad es la organización interna. Su estructura puede cambiar sin modificar su organización. Su estructura es contingente, su organización permanente. En realidad, habiendo caracterizado ya la pintura, como basada en la dinámica del deseo, diría ahora que en ella el deseo trabaja como *organismo de estructura plástica variable*. En su interior, como en el Argo³⁹, pueden darse todos los cambios que se quiera mientras logre mantener su organización y adaptación al medio a lo largo de todas las alteraciones estructurales, es decir, mientras no se apague⁴⁰.

La puesta en juego de un término como el propuesto responde también, aunque en una medida muy inferior, a un impulso de carácter afectivo: *possest* mantiene resonancias sensibles con otros términos: suena a *poseído* o a *poseso*. La idea de estar dominado por un impulso, por un sentimiento, por un estado de ánimo o incluso por un espíritu maligno, puede representar, de manera bastante ajustada, la realidad de ese organismo donde, a partir de un deseo *tiránico*, se desarrolla una praxis que supone la inmersión en un fenómeno que, como veremos, es *transindividual*, y que, a su vez, recuerda, de algún modo, a una familia. Y como dice Alejandro Jodorowsky, “nacer en una familia es, por decirlo así, estar poseído” (2005: 334).

39 El ejemplo del barco Argo, está tomado de Rosalind Krauss: “Para ilustrar esta noción de estructura, a Roland Barthes le gustaba emplear la historia de los Argonautas, a quienes los dioses habían ordenado completar su largo viaje sin cambiar su barco –el Argo– a pesar de ser conscientes de su gradual deterioro. En el curso del viaje los Argonautas fueron reemplazando lentamente cada una de las piezas de la embarcación, “de tal modo que acabaron con un barco completamente nuevo sin tener que alterar ni su nombre ni su forma”. “Este barco Argo resulta muy útil”, prosigue Barthes. “Nos proporciona la alegoría de un objeto eminentemente estructural, no creado por el genio, la inspiración, la determinación o la evolución, sino por dos modestas acciones (ajenas a cualquier tipo de mística de la creación): la sustitución (una parte reemplaza a la otra, como en un paradigma) y la nominación (el nombre no está en absoluto vinculado a la estabilidad de las partes): a fuerza de combinaciones realizadas en el interior de un mismo nombre, no queda nada del origen: Argo es un objeto cuya única causa es su nombre, cuya única identidad es su forma” (Krauss, 1996: 16).

40 Me baso aquí en ideas de Humberto Maturana.

1.11. PRAXIS

El desierto te da quitando.
Proverbio tuareg

A pesar de algunas definiciones que ligan necesariamente la idea de *praxis* con una teoría previa⁴¹ y la consideran el aspecto *útil* de dicha teoría, entiendo que la *praxis* en pintura no responde a presupuestos teóricos previos y remite a un *hacer humano* que, yendo más allá de las simples conductas instintivas y automáticas (como la de una araña que teje su tela) es, sin embargo, utilitario sólo de manera peculiar⁴². Pintar es una conducta, pero no instintiva o individual: “Pintar es una conducta. En el dominio de las costumbres, está sometida a la historia y sus vicisitudes” (Passeron, 1978: 28). Su utilidad tendría que ver con lo que Lacan, tratando de definir la práctica psicoanalítica, o mejor dicho, el psicoanálisis como práctica, dice: “*praxis* es el término más amplio para designar una acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico” (2008: 14). En el sentido que aquí defiendo, la utilidad fundamental de la *praxis* pic-

41 Me refiero a Kant: “... no se llama práctica a cualquier manejo, sino sólo a esa efectua-
ción de un fin que es pensada como cumplimiento de ciertos principios de procedi-
miento representados en general” (Kant, 2012: 1).

42 Ese *hacer humano*, se define del siguiente modo: “El término «*praxis*» es utilizado aquí por oposición al término «conducta». La conducta es un concepto etológico o psicológico; la *praxis* es un concepto antropológico (la *praxis* presupone la conducta, y aun vuelve a ser una nueva forma de conducta cuando, por ejemplo, se automatiza como rutina). Hablamos de la conducta (no de la *praxis*) de la araña tejiendo su tela, pero hablamos de la *praxis* de los trabajadores en un telar. La determinación de la frontera entre conducta y *praxis* debe ser discutida en cada caso. En general suponemos que la *praxis* es el resultado de *anamórfosis* de conductas previas, lo que implica que será preciso contar con configuraciones culturales, sociales e históricas muy complejas en cuyo ámbito puedan refundirse determinadas conductas de homínidos, incluso de hombres primitivos, para dar lugar a la forma de la *praxis*. La idea de *praxis*, entendida de este modo, se corresponde muy de cerca con el significado, en español, de la expresión *hacer humano* –en la medida en que ese *hacer* ha incorporado tanto el *agere* latino (que corresponde a la *praxis* de Aristóteles, que, según él, estaría moderada por la *frónesis*, *prudentia*) como el *facere* latino (que corresponde a la *poiesis* aristotélica, moderada por la *techné*, *ars*)” (García Sierra. *Diccionario filosófico*)

tórica es tratar con *lo real*. Y ese trato con *lo real* lo realiza a través de sus esfuerzos por hacer pervivir *lo pictórico* a través de *lo nuevo*, que va más allá de soluciones formales concretas, más allá de obras, imágenes, temas, modas o estilos.

Su *ir más allá* de los automatismos de la conducta, o de todo utilitarismo en pro de lo teórico, se referiría a su relación esencial, básica, con la medida del ser humano como ser esencialmente social. Porque, por una parte, pintar no responde a una conducta innata, no es un actuar de primer grado, una respuesta exclusivamente subjetiva a los avatares de la existencia⁴³. Si se pinta es porque otros, ya antes, o bien desarrollaron saberes, prácticas, habilidades y creencias de las que la pintura bebe, o bien pintaron. Desde el origen, pintar, hacer arte, es un asunto cultural cuya dignidad responde a un consenso común, en el sentido de que agrupa y refunde conductas y experiencias previas múltiples. No responde a un enfrentamiento del sujeto *sólo ante el peligro* a preguntas existenciales, sino a una búsqueda histórica en la que dicho sujeto hereda toda una serie de condicionantes que son los que lo dirigen a encararse, por medio de esa praxis en concreto, a lo desconocido. Ello, como veremos, no es óbice para considerar que la práctica pictórica sólo será efectiva, *útil*, en el caso de que conlleve un compromiso subjetivo total.

Pero, por otra parte, el pintar no remite a la puesta en obra de una *Teoría de la Pintura* que existiría como gramática previa o incluso como moral general. Consistiendo la pintura, básica y materialmente, en el uso del color, nunca ha sido resultado de la puesta en práctica de ninguna teoría sobre el mismo.

43 Moraza define el saber artístico como un *saber de segundo grado*: “Frente a la perspectiva romántica que considerará al arte como un vínculo con el mundo sin intermediaciones, como un saber de primer grado, partimos por el contrario de la certeza de que la conciencia artística presupone (y no sólo en principio, sino constantemente) otras formas previas de conciencia o de saber: no es una conciencia de primer grado y no apunta a un saber de primer grado, sino a un saber de saberes, a una reflexión no estrictamente subjetiva, no definidamente objetiva. No es a partir de su individualidad corpórea por lo que las personas desarrollan, sin más, “naturalmente”, su exploración y racionalidad estética. El desarrollo del “saber artístico” no es un proceso individual, sino histórico, pues sus procesos competen a una racionalidad que ha de constituirse a partir de creencias heredadas (supraindividuales), y no sólo a partir de experiencias individuales (que, en todo caso no existen sino como formaciones culturales, mediatizadas por aquellas creencias y saberes supraindividuales)” (Moraza, 2004).

Se pinta porque otros ya han pintado, pero todo eso que ya está hecho, en vez de conformarse como marco normativo impersonal, es únicamente condición de posibilidad, de tal manera que se nos aparece como sabiduría práctica ejemplar, posibilidad de comunicación intersubjetiva. Es un tipo de praxis que, en sí misma, estructuralmente, exige ser puesta en cuestión:

Si hay una paradigmática de lo pictórico, puedo decir que se trata de una paradigmática poética, perturbada por las intervenciones sucesivas de los pintores. Abierta, integrando lo que hay de lúdico en el trabajo artístico, esta paradigmática está perturbada por definición, se podría decir que estructuralmente (Passeron, 1978: 34).

Todos a quienes un pintor puede considerar sus maestros, lo son, no tanto por haber aprendido de ellos procedimientos o modos de hacer concretos, como por haber percibido en su obra diferencias radicales con uno mismo convertidas en imagen. Sabemos que nunca llegaremos a hacer lo que ellos hicieron, pero podemos, gracias a su obra, reconocer cierta relación particular entre técnica y deseo que ha devenido impersonal. No se trata de reconocer ni reconocerse en las miserias biográficas o psicológicas de nuestros predecesores, sino, en cuanto que seres *afectados*, de vivir la posibilidad y el momento de inclusión, como espectadores, en el organismo *possest*.

Porque, en realidad, ¿qué podemos aprender de la pintura de Cézanne? Su manera de modular el color no tiene ningún sentido como teoría de uso general; podemos apreciarla, admirarla e incluso *apasionarnos* con ella, pero no repetirla en el sentido habitual del término, ni tan siquiera tomarla como punto de partida para superarla, dada la inexistencia de progreso en el ámbito artístico, al menos, desde el punto de vista que aquí, paso a paso, vengo tratando de concretar. Para nosotros es ya sólo fondo sobre el que construir *lo nuevo*. Es su práctica en sí, como acto productor y producido por el hecho, la que resulta modélica. Yo diría que lo que le da valor, su carácter ejemplar, es su absoluta y radical originalidad. Como dice Merleau-Ponty “abandonado a sí mismo, ha podido contemplar la naturaleza como sólo un hombre sabe hacerlo” (1977: 35). Ese abandono práctico es precisamente el que ahora nos da lugar, el que posibilita la consumación de su obra como arte. La praxis cezanniana entonces, y, por extensión, la praxis pictóri-

ca en general, es *para sí* misma, no para una teoría previa. Su peculiar utilidad se orienta hacia el mantenimiento del deseo, del diferencial energético desarrollado en el apartado sobre *lo nuevo*.

Perpetuación del deseo que, dicha de otro modo, consistiría en satisfacer la necesidad de hacer lo visible, de representar la fuerza que mueve el mundo, en integrar y condensar lo perceptivo, lo afectivo y lo conceptual⁴⁴. Esa integración se objetualiza en los productos de la praxis, en los cuadros, si bien la producción de esos efectos es secundaria respecto al hecho de la producción en sí. Aunque se pinta para que lo pintado sea visto, nada explica la compulsión habitual de los pintores a hacer mucho más de lo que muestran, a no ser el hecho de que en la práctica, en sí misma, ya se produzca esa integración, signo de su utilidad. En ese sentido, se podría decir que, aunque el hecho de que otros pintaran antes garantiza la existencia de un marco, equiparable, en algún sentido, a una teoría o, cuando menos, a una tradición, es el propio pintar quien en cada ocasión aporta nuevos modos de ser a la Pintura en general, ampliando así su *marco teórico*. Por todo ello, la especificidad de la pintura como praxis, radica precisamente en su capacidad de establecer un modelo de existencia que funde lo reflexivo y lo objetual, el cuerpo y el espíritu en una unidad indisoluble. Probablemente de ahí la famosa expresión de Picasso: “Yo no busco, encuentro”.

1.11.1. PRÁCTICA PICTÓRICA COMO MODELO

Lo que, en mi experiencia, resulta insoslayable es que la combinación técnica de actitudes activas y receptoras y de factores materiales e ideales a la que obliga la pintura, hace de ella una praxis ejemplar. El que sea diferente o no de otras prácticas, no es algo que, de momento, me preocupe. Que en otros ámbitos de acción también pueda suceder así, no debe ser óbice para afirmar que lo que en pintura se aprende, es esencial y es estructural.

Esencial porque define su propia naturaleza, y estructural porque,

44 Según los términos que utiliza Moraza (2004).

siendo un rasgo diferencial, es, como tal, aplicable en otros ámbitos. Podríamos decir que todo el mundo está en la pintura, o mejor, que la pintura está en relación directa con el nacimiento del mundo⁴⁵. Es, en ese sentido, válida como modelo para la comprensión de la realidad. Nos aproxima a un estadio de conocimiento más allá de la razón instrumental. Nos revela la razón estética del mundo, nos demuestra la existencia de la *pauta que conecta*, del vínculo estructural e ideal que rige tanto las formas naturales como las espirituales⁴⁶. No se pintan montañas, sino lo montañoso, que está tanto en la montaña como en otros muchos objetos (en los pliegues de un mantel o las arrugas de un rostro), y se extiende así a todo el mundo (Dufrenne, 1978: 11).

La práctica pictórica se desarrolla como proceso análogo al proceso de individuación. Al hablar de individuación me refiero al proceso según el cual el individuo, en este caso humano, deviene lo que es, o mejor, lo que está siendo. Obviamente, quien no es pintor también se *construye* a lo largo de su vida, pero quien pinta, tiene además la posibilidad de hacer de su proceso algo visible y tangible, tiene la posibilidad de sacarlo fuera de sí, de materializarlo, de registrar y dejar constancia de su desarrollo⁴⁷. Esto que sale fuera y queda para el mundo, el *hecho* pictórico, no es distinto del proceso en sí, de igual modo que tamborilear con los dedos sobre la mesa, no es síntoma de un nerviosismo que está en otra parte, sino nerviosismo en sí mismo. Desde este punto de vista, la pintura es proceso de individuación en dos sentidos: por una parte, crea individuo, individúa la materia en una forma no preexis-

45 Tal y como describe Deleuze: “Jamás hacen otra cosa [la mayor parte de los grandes pintores]: pintan el comienzo del mundo. Ese es su asunto” (2007b: 29). También Merleau-Ponty dice algo similar: “¿Qué le pide el pintor a la montaña, en verdad? Que deleve los medios, nada más que visibles, por los cuales se hace montaña ante nuestros ojos” (1986: 23). Y también Lyotard: “Lo que el cuadro muestra es el mundo en trance de hacerse” (1978: 28).

46 Se trata de una expresión acuñada por Bateson (2002: 18).

47 Tal y como describe Klee: “[el artista] Difiere de los demás solamente por los medios específicos de los que dispone para salir airoso, a veces más afortunado que el no creador quien no logra la salvación en la realidad de una Obra. Pueden aceptar esa ventaja relativa del artista, enfrentado por otra parte a numerosas dificultades” (1979: 18).

tente. Por otra, el actuante se individúa o continúa individuándose en la práctica como ser social. Ambos procesos son un sólo proceso concretado en *possest*.

El objetivo de la individuación es lo impersonal, la disolución de la persona como instancia adaptativa entre lo colectivo y el individuo. Aquí cabría un paralelismo con el *atravesar el fantasma* propio de la cura psicoanalítica. Construirse, individuarse, no supone la exacerbación o la hipervaloración de la subjetividad característica del sujeto contemporáneo. No supone egocentrismo ni autoerotismo alguno. Individuación supera la idea del Yo consciente para ser desarrollo del *sí-mismo* e inclusión del mundo: es, de algún modo, objetivación. En arte, la objetivación viene dada a través de esa existencia impersonal, no psicológica, sino lógica, que es *possest*.

En este sentido la pintura es modélica. Su práctica nos da la posibilidad práctica, valga la redundancia, de disolvernarnos en el mundo, de disolver la dicotomía sujeto/objeto y situarnos como elementos integrantes de un proceso de individuación superior: a través de la pintura es posible encontrar lo colectivo. No querría pecar de idealista, pero me atrevería a decir que, en los mejores casos, la entrega personal que supone la realización de una obra trae consigo la posibilidad de una comprensión y una relación profundas y ejemplares con el mundo. Aunque, como decía en la introducción, esa sabiduría compete al autor, y no tiene por qué tener, necesariamente, consecuencias en la vida personal del sujeto implicado.

Entiendo que la práctica pictórica tiene que ver con la creación de un objeto y un espacio de relación intermedios, en el sentido del objeto y el espacio transicional de Winnicott⁴⁸. Hablando de psicología infantil, el objeto transicional es aquel que abre para el bebé un espacio de experiencia que no es sujeto ni objeto, representando así un viaje desde la subjetividad pura hacia la objetividad. Dicho objeto cumple algunas características muy determinadas que son, precisamente, las que hacen de él tal objeto transicional: es amado aunque también mutilado con excitación; se le atribuye cierta vitalidad, como si tuviera vida propia; nun-

48 Desarrollaré el tema en el apartado 5.6. de la segunda parte de esta tesis.

ca debe cambiar (por ejemplo, ser lavado) a menos que el propio bebé lo haga y, por último, su carga afectiva sufre una descarga gradual.

Desde la experiencia propia, considero lícito establecer un paralelismo entre dichas características y algunas de las que presentan los cuadros en su relación con nosotros. Como los objetos transicionales, las obras en su proceso de creación son a la vez *yo* y *no-yo*, por el grado de implicación subjetiva y, a la vez, por la distancia respecto de las mismas que *lo nuevo* impone. En ese sentido, nos permiten separarnos a la vez que nos ligan al mundo. Suponen la vivencia de un espacio particular de experiencia que no es definible como totalmente subjetiva ni como completamente objetiva. Las amamos pero somos capaces de destrozarlas; a veces parece que nos superan, que de alguna manera se *auto-crean*; nadie debe tocarlas ni modificarlas excepto nosotros mismos y poco a poco, una vez que las hemos llegado a ver, terminamos por desprendernos psicológicamente de ellas.

Por todo ello, decía que la praxis pictórica deviene ejemplar: por un lado, a través de la distancia que impone *lo nuevo* respecto de la propia representación, nos impide la inmersión absoluta y desvinculante del mundo; por otro, el modo de relación objetal con nuestros cuadros, radicalmente implicado, supera esa misma distancia, necesaria pero casi siempre dolorosa, que nos impone el principio de realidad para con el mundo. De algún modo, en tanto que praxis de creación, la praxis pictórica nos retrotrae a una fase del ser anterior a la individuación, lo cual nos ayuda a reconocer una posibilidad de existencia diferente a la individual y nos empuja a valorar el medio asociado como complemento indispensable del ser.

1.12. CUBO DE PLAYA

Repetir cuadrados, verdes como cubos de plástico verde y amarillos como un bañador cuadrado, que, creo recordar, una vez, en la playa, manché de brea. Ése no era de ningún modo el tema, pero es cierto que la anécdota me sucedió y la revivo ahora en la visión de un cuadradito amarillo pálido, amarillo *Nápoles*.



Es interminable, los cuadrados superpuestos siempre quedan bien. Podría seguir y seguir, aunque está más acabado que ningún otro; es una sensación de equilibrio perfecto en el desequilibrio, de límites bien trazados y color caluroso con algo de brisa marina; algo de lirismo formalista. Por eso mismo, todavía no entiendo la razón de su acabamiento: en realidad no debería soportarlo. Más allá de sus límites continuo añadiéndole cuadrados cercanos al marrón que, por manchar el amarillo, se disimulaban ahí con el verde.

El centro del cubo se ha vaciado y todo se ha ido hacia los bordes. Ese vacío sostiene las figuras como el núcleo del átomo, pero está más pintado que nada, su piel lo más cerca posible de mi mano. Alguna línea está torcida, es maravilloso. Ha engordado mucho, ha crecido también su superficie, como una foca de juguete, con toda su grasa bajo la piel. Aunque en realidad no es nada grasiento, es más bien terroso, verdoso y geológico, como un Kirkeby de mentira, amabilizado.

Se ve el tiempo en los límites entre formas, como grietas islandesas que dejan salir los vapores de todo lo que ha sucedido desde que lo pinté. Ahora todavía, podría seguir pintándolo. No quisiera taparlo. Su núcleo, bien energético, me lo impide, pero me gusta saber que lo continúa. A un cuadrado siempre se le pueden añadir otros, haya lo que haya dentro de ellos. Imagino que así se puede ser lírico y sucio a la vez.

1.13. PROCESO

Vengo defendiendo aquí que pintar es una praxis, un proceso de individuación, una actividad que sucede en el tiempo bajo el amparo de la tradición y se desarrolla, en lo fundamental, sin responder a un programa previo de actuación⁴⁹. Hay motivos para la acción y voluntad de acción, pero no exactamente objetivos, a no ser que entendamos como objetivo la indeterminación de *lo nuevo*. En ese sentido, en pintura tampoco hay progreso; se trata, más bien, de un proceso en el sentido de *devenir*: “Cada vez que en mi labor creadora un acierto deja de pertenecer a la fase genética, de modo que llego casi a la meta, se pierde rápidamente la intensidad y tengo que buscar nuevos caminos. Lo productivo es, pues, el camino, lo esencial; el devenir está por encima del ser” (Klee, 1998: 237).

Pero, si tratamos de describir dicho proceso desde la distancia que el propio lenguaje nos impone, lo convertimos en actividad orientada a un fin, en sistema teleológico dirigido a la producción de una obra. Sin embargo, en tanto que proceso, es, básicamente, movimiento, y como

49 Un proceso pictórico no está determinado más que por el deseo que lo pone en marcha, si bien, se pinta siempre en el contexto de la posibilidad establecida por el hecho de que otros ya pintaron antes: “Un pintor es un hombre que tiene una relación privilegiada con la pintura, y sobre todo con los demás que le obligan a este juramento: yo también seré pintor. Cézanne va al Louvre a maravillarse delante de Poussin. Malraux lo ha repetido hasta la saciedad, y el culturalismo también: nadie inventaría la pintura, si no existiera ya, nadie buscaría lo pictórico si los otros no lo hubieran ya descubierto. (Y es por esto que se puede decir que el cuadro se refiere a todos los otros, que es un “texto plural”, o que constituye un objeto cerrado en el que toda pintura se asemeja)” (Dufrenne, 1978: 15).

tal, no puede ser reducido a la obra que deja como rastro, ni pensado sin ser detenido o desvirtuado, salvo por un pensamiento también móvil. La idea de *transducción*, que desarrollaré en el apartado 3.5.1., vendrá en nuestra ayuda para explicar el proceso pictórico desde la vivencia, en ese mismo sentido procesual, de la propia acción descriptiva, o en su caso, de la acción docente, de tal modo que, por analogía, estos procesos segundos logren dar cuenta del primero.

Por suceder el proceso en el tiempo, su idea aparece inextricablemente unida, precisamente, a la de tiempo. Así, entiendo el proceso en el sentido bergsonianos de *duración*, como tiempo vivido, opuesto al tiempo de la ciencia medido por el reloj. En tanto que tiempo vivido, supone cambio continuo de estado, devenir; donde al decir *estado* ni siquiera hablaría de bloques inmóviles y cerrados. Al interior de esos estados el cambio es también incesante: la flecha *no está* nunca en ningún punto de su trayecto (Bergson 2004: 25). La dificultad radica en que no existe un modo de *decir* ese estado, interior al movimiento incesante, sin detenerlo.

Cuando hablo de proceso pictórico no me refiero exclusivamente al período de tiempo de las transformaciones materiales necesarias para la producción de una obra, ni tampoco a un período de tiempo vivido exclusivamente por el autor, sino al tiempo inherente a *possest*, que tal y como ya hemos visto en el apartado 1.7. y retomaremos en el apartado 3.6., implica distintos agentes y abarca cuestiones, tanto previas como posteriores, que exceden, en mucho, a ese tiempo de realización material. El proceso es movimiento que, como tal movimiento, poco tiene que ver con el rastro físico que haya podido producir. Tenemos tendencia a tratar de reconstruir el proceso, que es movimiento, que es devenir o variación permanente, a partir del dato de la obra, entendida como resultado, casi geológico, de sedimentación de capas de pintura. Pero el movimiento en sí no puede ser equiparado a una cosa. La obra es espacio, existe en el espacio, y en ese sentido es divisible, pero no así el movimiento que la produce, el proceso que le da lugar, el cual, en caso de ser dividido, lo sería a partir de su detención, dejando así de ser lo que es.

De hecho, sería característica de la idea de proceso la dificultad de determinar tanto un principio como un final para el mismo, y en esa

dificultad radicaría la posibilidad de existencia de la cadena del Arte, o del Arte como cadena intemporal, que, igual que el proceso, tampoco progresa, sino que deviene. Dice Bergson:

La vida progresa y dura. Sin duda, se podrá siempre, echando una ojeada sobre el camino recorrido, señalar la dirección, anotarla en términos psicológicos y hablar como si hubiese habido prosecución de un fin. Así hablaremos nosotros. Pero en cuanto al camino por recorrer, el espíritu humano nada tiene que decir, porque el camino será creado a medida del acto que lo recorra, no siendo más que la dirección de este acto mismo. La evolución debe, pues, implicar en todo momento una interpretación psicológica, que es, desde nuestro punto de vista, la mejor explicación, aunque esta explicación no tiene valor ni incluso significación más que en el sentido retroactivo. Jamás la interpretación finalista, tal como nosotros la expondremos, deberá ser tomada por una anticipación del futuro. Es una cierta visión del pasado a la luz del presente” (Bergson, 1963: 482).

Esa retroactividad de la que habla recuerda a lo que aquí decía al describir el funcionamiento de *possest*, donde no hay acto sin hecho ni hecho sin acto. Si, además, como Bergson dice, la evolución que el proceso significa debe implicar una interpretación psicológica, me atrevería a afirmar que en *possest*, el principio parece ser siempre previo al instante de comienzo: ¿damos inicio al proceso con la primera pincelada? ¿o habría que retrotraerse a la compra de la tela; o a la visión de algún motivo que nos impulsa a adquirirla *ya*; o al recuerdo infantil que nos ha ligado a ese motivo? En cualquier caso, según lo visto al tratar el diagrama, la catástrofe existe *ya* antes del acto físico de pintar, de tal manera que es inherente al acto mismo. Y esa catástrofe, en cuanto que intento de resolución de una tensión entre sujeto y medio, es prácticamente imposible de datar en el tiempo.

El final, por su parte, ¿adviene cuando el pintor da por terminado el cuadro en el taller? ¿cuando lo muestra? ¿cuándo algún espectador se siente afectado por él? Si se confía en la dinámica descrita para *possest*, habría que decir que el final nunca sucede, salvo en la desaparición física de la obra, y ni aún así, pues si alguna vez llegó a serlo, es porque se integró como germen desencadenante (que no origen) en un sistema en tensión, en algún otro proceso que, en su desarrollo, garantiza su pervivencia en la duración. Es decir, una vez que la obra se hace obra, es porque ha entrado en el mundo de los afectos, y ahí perma-

necerá siempre, como un elemento más de los que contribuyen a que el acontecimiento artístico suceda. Los cuadros de Apeles, que no se conservan, *duran* a pesar de todo, y han determinado, en la parte que les corresponde, la historia de la pintura en Occidente⁵⁰.

Todo ello nos hablaría del proceso como *instante perdurable*, nos sugeriría una especie de *eternidad* para *possest*. Si éste es potencia en acto, si en él no hay antes ni después, si no comienza ni termina, si no podemos considerarlo como potencia que se actualiza, parece que estaríamos refiriéndonos a la calidad del tiempo vivido más que a su cantidad. A la intensidad frente a la sucesión. Desde este punto de vista, un proceso pictórico no consiste, por tanto, en una suma de momentos que se van agregando a los anteriores, o de acciones siempre condicionadas que se añaden a acciones previas en relación causa-efecto, sino en una variación imperceptible aunque sensible, en una modulación de lo que más adelante denominaré *ritmo preindividual* (ver capítulo 4), en un vaivén como sobre la superficie del mar. Según decía Spinoza, “nosotros sentimos y experimentamos que somos eternos” (Deleuze, 2008: 421). Para Bergson, nuestros estados de conciencia se interrelacionan en una unidad que es *duración*. En nosotros, presente y pasado se enlazan en una multiplicidad cualitativa que nada tiene que ver con una sucesión cuantitativa de eventos. Las vivencias no se pueden descomponer, las vivimos de golpe, armonizadas entre sí como las notas de una melodía. Esa es la *duración*, el tiempo real de nuestra conciencia que experimentamos intuitivamente.

Respecto del propio proceso, que es *duración*, tal y como pretendía dejar patente líneas atrás, uno mismo no puede establecer relaciones de causalidad definitivas: ¿es el recuerdo de la infancia el que hace que algo se nos aparezca como motivo y deseemos pintarlo, o es la propia sensación generada por lo ya pintado lo que convierte aquello que

50 Apeles fue un pintor de la corte de Alejandro Magno del cual no se conserva obra alguna. “La fama de Apeles, el pintor de la corte de Alejandro Magno, continuó obsesionando a amantes del arte y críticos mucho después de que sus obras hubiesen sucumbido al paso del tiempo. El enciclopedista romano Plinio el Viejo le aclamó como “el maestro que superó a todos los pintores que le precedieron y siguieron”, y la posteridad aceptó ese veredicto a ojos cerrados” (Gombrich, 1985: 11).

no era más que mera excusa en verdadero motivo y aquello que era una anécdota anodina en intensidad afectiva? En nosotros, todo sucede instantáneamente, en *tumulto*, respecto del cual el proceso no es cronología, sino modulación. Proceso como modulación del tumulto, antes que historia del tumulto; calidad, no cantidad.

Podríamos decir que cuando *possest* se realiza, es decir, cuando autor, obra y espectador devienen tales, es cuando el proceso se crea, proactiva y retroactivamente, y el tiempo cuantificable deviene tiempo de calidad. Es lo que en el apartado 1.2. definíamos como *acto*, el eclipse temporal del sujeto, la singularidad de un momento en el cual el tiempo mecánico colapsa y el proceso se convierte en continuidad de cambio indivisible, constituyendo la duración verdadera. Pintar, entonces, significaría también la superación del tiempo-cliché de la ciencia, ese tiempo que es mera abstracción o simple sucesión de instantes estáticos, indiferentes a las diferencias cualitativas, a favor del tiempo tumultuoso de la conciencia, donde la cualidad es lo fundamental.

Por eso, describir adecuadamente un proceso, no puede consistir sólo en la suma de las descripciones parciales de una serie de eventos ordenados cronológicamente. Tal y como decía más arriba, si no queremos caer en el error de identificar el proceso con el producto, no debemos considerar que el proceso en sí es quien produce cambios, sino entender que es el movimiento de cambio en sí mismo, la oscilación rítmica del tumulto. Sin embargo, a menudo partimos de la idea, que aquí considero equivocada, de que el proceso es interesante porque supone una modificación, un desarrollo continuo, o más bien un *progreso*. Es decir, a menudo, al hablar de proceso, el propio término adquiere una especie de valor en sí, porque, en el fondo, damos por válida para la pintura la idea de *proyecto*, en el sentido de medio para un fin. Pero la idea de proceso tal y como aquí la manejo, no puede ser eso: es puro movimiento sensible sin detención, salvo en el abandono de la pintura o en la muerte (por eso probablemente es habitual para el pintor decir que siempre trabaja, incluso cuando no tiene los pinceles en la mano o está *de vacaciones*). Bien entendido, y no como desarrollo, al fin y al cabo teleológico, no puede haber una visión totalizadora del mismo, sino para algún ente fuera de la duración misma, fuera del tiempo. Ese fuera del tiempo podría ser el de la ciencia o el de Dios, pero es un punto de vista, en cualquier caso, ideal. No puede ser, desde luego, el

punto de vista del pintor, pero tampoco el del profesor de pintura, ya que, desde dentro, únicamente podría ser alcanzado estableciendo una distancia imposible para con uno mismo y, desde fuera, sólo sería posible imponiendo cortes, deteniendo e inmovilizando artificialmente el proceso y desvirtuando el devenir incesante de la acción pictórica. Tal y como ya citaba en la Introducción, quizá por eso decía Passeron que “de la semiología de lo pictórico se puede escribir o hablar, pero para hacerla verdaderamente se ha de pintar” (1978: 39).

Sin embargo, entiendo que hay una posible manera de aproximarse a la descripción de los procesos sin desvirtuarlos y empleando medios diferentes a los que en esos procesos se ponen en juego. Sería a través de la idea, ya mencionada, de *transducción*, que enfrentaré en el apartado 3.5.1., y según la cual, el pensamiento como proceso sería el que nos permitiría conocer el proceso mismo. Es decir, se trataría de un tipo de pensamiento que, analógicamente, en su hacerse, en su propio proceso de desarrollo, acompaña a lo pensado, de tal forma que no es su contenido lo que nos lo explica, sino que su propio movimiento procesual se convierte en imagen de aquello que queremos conocer. En ese sentido, las descripciones de los procesos, más que analíticas deberían ser sintéticas, o en todo caso analíticas en un sentido bergsonian. Para éste, vivimos en un mundo de mixtos, donde las cosas siempre están mezcladas. La tarea del análisis, sería buscar lo puro, pero eso puro, no son las partes, los elementos del mixto a analizar. Las partes de éste no están menos mezcladas que el todo. Lo puro, por el contrario, son, para él, tendencias. Es la tendencia que atraviesa la cosa y, tendencia, no hay más que una. Por tanto, analizar sería extraer la tendencia pura que atraviesa y arrastra la cosa junto a alguna impureza que la detiene. Este tipo de análisis, que detecta una tendencia y su opuesto, es lo que Bergson llama intuición (Deleuze, 2009: 21). En esa idea resuenan también las ideas spinozianas de potencia, en tanto que tendencia, y de afecto triste, en cuanto que impureza que detiene la tendencia.

De tal manera que, en la descripción analítica de cualquier proceso, deberíamos tratar de captar *intuitivamente* el tipo de fuerza que lo determina, la dirección que le imprime y los obstáculos que encuentra en su desarrollo, antes, como decía, que tratar de establecer artificialmente fases, períodos y relaciones causa-efecto que quizá tendrían que

ver con la obra como *extensión*, como cosa situada en el espacio, pero poco tienen que ver con la realidad de la *duración*. El adjetivo *intuitivamente*, en relación con la concepción de intuición ya explicitada, será el que garantice que la marcha del pensamiento deviene imagen adecuada para representarnos aquello que, *transductivamente*, tratamos de conocer.

Concluyo aquí este primer capítulo dedicado a la concreción de una definición de pintura por medio, fundamentalmente, del esclarecimiento de lo que entiendo son equívocos que dificultan la comprensión de la misma como praxis de creación. Tal y como he pretendido dejar patente a lo largo del texto, la rectificación de todas esas ideas comunes instaladas primeramente en uno mismo y susceptibles de *desescombros*, no se realiza a través de una concepción previa que, actuando como eje rector, determine la identidad de sus partes, sino que se va componiendo a partir de las novedades aportadas por la propia práctica⁵¹. Dicha práctica no sucede en el limbo de lo ideal, sino que se desarrolla supeditada a condicionantes contextuales de todo tipo (perceptivos, materiales, económicos, etc.). En lo que respecta al autor supone, además, una evolución psicológica capaz de modificar tanto la práctica en sí misma como sus modos de relación con el medio en el que surge. Por eso, no es posible todavía la reunión armónica de todas las piezas que componen el concepto, la cual sólo podrá llegar tras las definiciones de *fondo e individuación*.

51 En las conversaciones que mantiene con David Sylvester (1977), al referirse al enfrentamiento con el lienzo en blanco, el pintor Francis Bacon habla de *desescombrar*. No es cierto, según él, que ese lienzo esté vacío sino que lo ve, más bien, repleto de ideas e imágenes ya hechas, de clichés, aunque sólo aparezcan en él de manera virtual. En consecuencia, el primer trabajo del pintor sería el de *desescombrar*. En la segunda parte de la tesis dicho concepto cobrará una especial relevancia

2. FONDO

En el presente capítulo, y con el fin de ir completando la definición de pintura como proceso de individuación, reflexiono en torno a sus modos de integración y de singularización respecto del medio en el que se desarrolla. Me centro, por tanto, en la caracterización de dicha relación que, por analogía, remite a las relaciones figura-fondo en pintura. Eso que denomino fondo, se referirá a lo que habitualmente se entiende como *contexto*. Pero al provenir dicho término de otro dominio, probablemente de la crítica literaria, he preferido sustituirlo aquí por éste de mayor tradición pictórica, aunque dándole ese nuevo sentido.

En cualquier caso, el mejor conocimiento del propio hecho relacional (precisamente, el guión escrito entre figura-fondo) será el que posibilite, a su vez, un mejor entendimiento de los términos que lo componen. Es decir, propiciará una visión más completa de la pintura como figura que se destaca *gracias a y contra* un fondo cultural que, indudablemente, es caldo de cultivo y base generatriz, pero también portador de una tendencia mortal a la nivelación de diferencias y la homogeneización.

Al hablar de fondo entonces, me referiré a la cultura como ecosistema natural del ser humano, como aquel entramado de procesos e instituciones establecidos para la transmisión de información a su interior, y al que dan cohesión, identidad y razón de ser. La idea misma de cultura, designa una realidad abstracta que existe sólo en sus ejemplos; se distinguen en ella subsistemas que determinan grupos de referencia y pertenencia particulares. En ese sentido, dentro de la cultura, hay *culturas* diferentes. Siguiendo a Simondon, diría que, en todos los casos, se trata de ecosistemas *transindividuales*, que no se forman como suma o añadido de individuos preexistentes, sino que lo hacen en procesos de individuación colectiva, donde el individuo no es previo a esa existencia de grupo: aquél entra en relación con lo sociocultural a través

de lo sociocultural. La cultura misma, en tanto que fondo, es quien nos enseña a percibir y quien marca nuestro devenir.

Aquí será tratada en ese sentido, con el propósito de reconocer y subrayar la falta de *naturalidad* de la práctica pictórica, así como las implicaciones que ello pudiera tener para la misma, la cual, como ya decía, no responde a un enfrentamiento directo con lo natural, sino que, innegablemente, nos compromete con el hecho cultural de que otros muchos pintaron antes que nosotros.

2.1. MONTAÑA

Ya no trabajo tan compulsivamente como antes, no encuentro motivo, necesito estímulos que tiren de mí para ponerme en marcha. El pensar más en el conjunto de una exposición que en las obras individuales me resulta, en un momento dado, esperanzador.

No quiero pintar sobre lienzo, no quiero hacer pintura de caballete. Busco algún tipo de estrategia que me permita no exponer cuadros junto a cuadros sin, necesariamente, dejar de pintar. Un sólo cuadro quizá podría estar bien, pero los cuadros entre cuadros ahora me aburren. No es una postura conceptual, no pienso en nada, es algo mucho más experiencial. Aburrimiento. Deseo que lo que haga me afecte y afecte a otros corporalmente; quiero parapetos, que sean para ver, pero también obstáculos que impidan circular normalmente por la sala. Estoy seguro que deben tener unas medidas y unas proporciones muy concretas en favor de una sensación precisa pero indefinible. Sensación de tamaño, hinchazón y color corporal de una vaca o un caballo marrones. A la vez tengo problemas de conciencia, dudo y desconfío de mis propias ganas: ¿moda, pérdida de capacidad, necesidad de renovación personal?

Las imagino en DM, pero al final, por evitar peso y radicalizar su presencia material, me decanto por el cartón. Con cinta de embalar marrón y blanca, busco la perfección en la construcción de unos cajones que, en seguida, me da miedo estropear. Al mismo tiempo:

— Dibujo a carboncillo sobre papel de estraza un grupo de 28 “cheerleaders” en biquini a tamaño casi natural.



- Dibujo a Britney Spears a tamaño natural sobre papel blanco.
- Pinto en pequeño varios fotogramas de un video de Beyoncé.
- Escribo mi nombre cabeza abajo con letras blancas sobre un lienzo rojo. El sonido “ñ” en Iñaki lo relaciona con “Montaña”, que va a ser el título de la exposición. En una caja de cartón pequeña que luego coloco sobre una de las grandes escribo también “Castaña” y “Coño Coño”. Más que letras, busco evocar sonidos que se opongan a los cuerpos.

Mirando catálogos de agencias de viajes decido que quiero repetir imágenes y títulos absurdos como *Aventura Cherokee*. Pintarlas directamente sería una opción demasiado respetuosa, las convertiría en tema. Lo que yo quiero es maltratarlas hasta hacer soportable el placer que siento ante ellas. Las fotografío bajo una luz amarillenta que las pone muy bonitas, y las amplío hasta un tamaño exagerado para unas imágenes tan tontas. Pego esas fotografías sobre las cajas de cartón, y continúo pintando sin un programa previo, tal y como habitualmente suelo hacer, aunque en esta ocasión, el miedo a pasarme y estropear las cajas es determinante. Lo que había comenzado como una superación de límites se convierte en un condicionante mucho más estricto que el lienzo estándar. Disfruto de lo que voy consiguiendo. Cuando acabo con las que no se pierden en el camino:

- Dibujo con carboncillo, sobre papel de estraza, la portada de una revista titulada Montaña, de tal manera que las figuras que aparecen en la fotografía se aproximan al tamaño natural de personas.
- Pinto a escala 1:1 sobre lienzo una de las cajas, la que pone Castaña.
- Pinto dos cuadros pequeños en los que también pego fotografías de revistas y juego con mi nombre.

La exposición es rara para mí mismo; he hecho todo lo que he querido; hay pintura de caballete, dibujos y artefactos pictóricos que no se sabe muy bien lo que son. Todo se refiere a todo y también hay muchos referentes de lo que me gusta. Estoy orgulloso de la mezcla. También siento que quizá sea esnobismo o algo parecido; no puedo saberlo por-

que no hay distancia suficiente, ni siquiera a varios años vista, aunque me da la impresión que si me satisface, es en parte porque me ha convertido en “artista contemporáneo”. ¿Esto es malo para mí? ¿Es malo para la pintura? ¿Debo algo a la pintura? Lo que cuenta es saber si estoy flojeando, sucumbiendo a ese fondo contra el que se supone que lucho o si por el contrario he conseguido representar algo importante.

2.2. RELACIÓN FIGURA-FONDO

En nuestras primeras manifestaciones activas infantiles, a pesar de ser sujetos integrantes de un fondo colectivo actuamos, primera y probablemente, de manera espontánea, sin necesidad de estímulo alguno, porque según Simondon, “la motricidad precede a la sensorialidad” (Simondon, 2012: 97). Esa motricidad exploratoria, puede conducir al encuentro del estímulo (como cuando el bebé, al agitar los brazos, topa con algún objeto que no había percibido previamente) y es sobre ese fondo de motricidad espontánea, que aparecen las reacciones, la irritabilidad o la respuesta a estímulos. Por otra parte, como condición esencial de la irritabilidad, tenemos la *metaestabilidad*, o equilibrio inestable de los organismos, equilibrio hecho de desequilibrios, que debe preceder a la recepción del estímulo para que éste pueda desencadenar una respuesta. Es decir, en lo que se refiere a la pintura, podría llegar a considerarse que el trazado sobre superficies o que la disposición de colores sobre planos responda a una conducta básica o motricidad original, pero, en cualquier caso, sobre esa conducta básica, el acto de pintar se conforma como respuesta a algún estímulo que, si resulta efectivo, es porque actúa en una situación de equilibrio inestable.

En el fondo colectivo que habitamos, que no es homogéneo, sino que está cargado de potenciales, alguno de sus miembros, en tanto que encrucijada que corporiza una tensión interior al grupo, deviene figura al tratar de resolver dicha tensión a través de su acción productiva. Alguien pinta porque tiene necesidad de hacerlo. Dicha necesidad, no es sólo suya, sino propiedad de la relación entre ese alguien y su ambiente. Tal y como decía A. Artaud,

El arte tiene como deber social el dar salida a las angustias de su época. El artista que no ha albergado en el fondo de su corazón al corazón de su época, el artista que ignora que es un chivo emisario, cuyo deber es imantar, atraer, cargar sobre sus hombros las cóleras errantes de la época, para descargarla de su malestar psicológico, ese no es un artista... (Kristeva, 1977: 93).

En ese sentido, fondo se opone a figura pero sólo para articularse con ella, de tal manera que, igual que en Pintura, resultan inseparables. El ambiente, el fondo, el medio, es la cultura propia, aquella que, dentro de la Cultura como realidad humana en general, conforma el propio grupo de pertenencia, del que *possesit* destaca como figura. Es decir, se pinta siempre a partir de e inmersos en situaciones culturales concretas. Si bien la cultura aporta a *possesit* la posibilidad misma de creación de *lo nuevo*, no lo determina completamente, al consistir eso nuevo, precisamente, en la introducción de algún elemento recuperado de lo que podríamos considerar preindividual (ver apartado 3.5.), que, sin ser ajeno a la Cultura en general, responde a lo que el grupo no reconoce explícitamente como propio. En todo caso, ni fondo ni figura son realidades previas dadas, sino que se configuran y se conforman en su mutua relación. En su articulación, el contorno, el límite entre uno y otra es el que efectúa dicha relación.

Acto y hecho pictóricos, *possesit*, son entonces la figura que destaca en un fondo en tensión producida por el devenir cliché de lo que, en algún momento, pudo funcionar como germen individuante. Es decir, aquello que en un estadio determinado del devenir cultural contribuyó a la pervivencia del grupo por suponer un estímulo energético que, conduciéndolo a una situación crisis, lo hizo renacer en una organización nueva y adaptativamente más adecuada, deviene estructura estable, inmóvil y carente de potenciales que posibiliten procesos sucesivos de individuación. En otras palabras, se podría decir que la cultura encuentra siempre la manera de asimilarlo todo y convertirlo en lugar común, cliché, incluso aquello que en algún momento supuso la irrupción en su interior de una novedad que la condujo a reestructuración. Si bien es cierto que la cultura es, precisamente, eso, una serie de sistemas estables de relación que nos permiten no tener que reinventarnos a cada instante, también es igualmente cierto que esos sistemas necesitan auto-renovarse. El cliché detiene el proceso cultural y vital,

mientras que *possest* supone la alteración de ese equilibrio estático por un gesto, una acción excepcional en lo que se refiere al autor, y la aparición de un hecho que establece un nuevo diferencial energético o informativo en el caso del espectador, una alteración de ritmos y aprehensiones habituales, en sí misma reveladora y posibilitadora de una ampliación de su campo perceptivo, emotivo y cognitivo. El contorno que define y singulariza a *possest* respecto del fondo, es precisamente su cualidad artística, su límite como Arte. Como dice Moraza,

Cada obra de arte configura el propio arte, determina sus límites, y en ese sentido es un cerco liminar que condiciona también la pertenencia o exclusión de cualquier otra obra o de cualquier otro objeto del mundo. Por ello, cada obra de arte, al definir su propio modo de transición, su forma de discontinuidad, constituye un fenómeno liminar (Moraza, 1994: 6).

Recordando aquí, como decía en el apartado 1.3., que hay distintos modos de repetición y que si *possest* aporta *lo nuevo* es basándose en la repetición como acto, diría ahora que la repetición como acto, la cual trae consigo la diferencia, lucha contra la repetición como rememoración, que es la que genera el cliché. Por ello, entiendo que los límites del Arte son móviles, porque no dependen de la relación de un interior y un exterior esenciales, sino que, si hay algo que podríamos considerar esencia, sería el propio devenir, su ser de relación, ese que pone en comunicación la figura del sujeto (ya sea individual o colectivo) en proceso de individuación, con el fondo de una realidad sociocultural también en formación. En ese sentido, tal y como también dice Moraza parafraseando algunas consideraciones de San Bernardo sobre el amor, el Arte consistiría en un “modo sin modo” (Moraza, 2011: 82).

Nuestro fondo, denominado, según los autores, de muy diversas maneras (posmodernismo, posmaterialismo, capitalismo avanzado, transmodernidad, globalización, etc.), puede ser caracterizado por una larga serie de situaciones que ya son casi lugares comunes o cliché: saturación de imágenes inmateriales y saturación informativa, pérdida de sentido, hipervaloración de lo individual en favor de la economía de mercado, rapidez en el consumo, y tantas otras más que definirían lo que, en los últimos años, se viene caracterizando como cultura visual. Esa cultura visual es fondo para un sujeto en devenir que, afectado

como espectador, busca a través de la práctica de la Pintura aportar alguna diferencia concretada en imagen que revitalice lo que no es más que una tendencia mortal a la homogeneización.

Dado que, desde el principio, he centrado el foco de atención en la Pintura entendida como Arte, diría que, en su experiencia cotidiana, el sujeto pintor, también siente el ámbito general del Arte como fondo al que, por un lado, trata de incorporarse en calidad de parte integrante de la figura que constituye el propio Arte para con el fondo sociocultural general, mientras, por otro, establece en él una discontinuidad a través de la dinámica de *possest*. O, mejor, el Arte es fondo al que trata de sumarse a través del establecimiento en el mismo de algún tipo de discontinuidad para funcionar después como figura sobre el fondo cultural común. El mundo del Arte es, en otras palabras, carro al que trata de subirse *predicando con el ejemplo*, es decir, conformándose en él como figura individual para funcionar como figura colectiva sobre el fondo sociocultural general. Tal y como citaba más arriba, cada obra de arte reconfigura el propio Arte, a la vez que afecta a la Cultura en general.

En ese primer nivel del fondo cercano, familiar, distingo dos zonas. Por un lado, el mundo de las artes plásticas, las artes visuales o como se lo quiera llamar: el mundo del Arte en general. Por otro, como caso específico del anterior, está la tradición exclusivamente pictórica. Esos dos mundos, o mundo y submundo, aunque se interrelacionan y en ocasiones se funden en uno sólo, también se diferencian en algo fundamental, que es precisamente la relación que mantienen cada uno de ellos con lo que establece como límites propios. El del Arte es, hoy en día, espacio ilimitado y excesivamente *hospitalario*, que todo lo asume como propio, que tiende a abarcar la totalidad de la Cultura, probablemente como consecuencia de un cruce (o quizá confusión interesada), entre la necesaria movilidad de sus límites y las demandas de ese otro fondo acaparador y omnívoro que es el mercado. Sin querer profundizar ahora demasiado en el asunto, diría que se dan, por supuesto, complejos sistemas de legitimación, pero que no hay ningún *a priori* que defina una práctica cualquiera como artística; en principio, cualquiera puede serlo, y de hecho, lo es, de tal manera que los límites del ámbito artístico propenden a disolverse en la cultura visual o en la Cultura en su sentido más amplio. Entiendo que, así, tienden a confundirse un *de-*

seo de hacer como puro deseo de estar presente en el mundo, de participar en la producción del mundo, de *trabajar*, y el deseo de hacer Arte como deseo de ver, de cambio y trascendencia. Se produce, de algún modo, un retroceso hacia la motricidad más básica de la que hablaba al principio del capítulo.

Esta institución del Arte definida por un hacer indeterminado, aunque ciertamente desdibujada en sus efectos, continúa, en cierta medida (aunque cada vez tiende más hacia su disolución), siendo figura para con el fondo global, y es fondo a su vez para la Pintura; ésta es parte de ella pero también se distingue de la misma. El de la Pintura es un ámbito definido, precisamente, por no dar cabida a todo, por la radicalidad de sus limitaciones constituyentes y excluyentes. Me refiero, ante todo, a la planitud. La posibilidad misma de la Pintura de *figurar*, de hacerse figura perceptible, pasa por la renuncia a la tercera dimensión. En ese sentido, se separa del fondo del arte actual, quien, a pesar de acogerla en su rechazo total a la idea misma de límite —de tal manera que todo cabe en él, incluso lo limitado—, la soporta como una reminiscencia del pasado. Para alguien que, en proceso de individuación, pinta, dada la situación de la Pintura en el Arte y en el mundo, no es tarea fácil definir una posición o el alcance de lo limitable.

Entiendo que nadie está determinado a ser pintor, que nadie *es pintor* previamente a serlo; si alguien aplica sus esfuerzos a tratar de devenirlo, lo hará porque encarna, a través de su subjetividad, la tensión entre un fondo que impide ver y un deseo de hacerlo. Dónde haya podido surgir la chispa que encienda ese *deseo de ver* no es un origen fácil de rastrear. En todo caso, si el deseo de ver en general se prolonga en un deseo pictórico, en un deseo de *hacer lo visible*, será necesariamente a consecuencia del reconocimiento de la Pintura como institución, y en consecuencia, por el reconocimiento de los límites que hacen de ella, precisamente, tal institución. Por la afección de *lo pictórico*, podría decir.

Lo pictórico, ese deseo materializado en la Pintura, ha de haber sido uno de los polos que motiven la acción. Pero el otro, o los otros, en fricción con aquél, pueden provenir de cualquier extremo del mundo. Porque la incorporación a la institución Pintura tampoco consiste en un momento inaugural concretado en un instante; se trata en sí misma de un devenir, de un deseo de ver y de hacer, o de *hacer ver*, que se va

construyendo en el tiempo a base de estímulos fragmentarios. El mundo en tensión afecta al sujeto en devenir desde múltiples flancos; se desea otro mundo, ver el mundo como otro; se hace para ver, y ese hacer se va decantando, va encontrando acomodo en el seno de la *institución* Pintura que, en un principio, ni siquiera se reconoce del todo como tal¹. En ese proceso, entiendo que primero está un hacer básico, exploratorio; después el querer ver, después el hacer consciente y al final el pintar. Pero todos esos deseos y acciones se retroalimentan continuamente, de tal manera que casi se podría decir que son una sola cosa. Dado su carácter institucional, los límites de la Pintura vienen fijados por el deseo de los pintores en sus acciones sucesivas, a la vez que, como sistema, genera ese mismo deseo. Por eso, esos límites habrán de sufrir variaciones en relación a lo que, en cada momento de su devenir, el fondo tensiona. Hay una lógica en sus limitaciones, pero es una lógica del devenir, no de la esencia. Se pinta porque otros pintaron antes, ya lo hemos dicho, pero eso no va más allá de consistir en ambiente propiciatorio y condición de posibilidad. La pintura como institución, como *capacidad*, como ejercicio de aptitudes desarrolladas y transmitidas por la tradición, no agota su *fuerteza* como materialización de un deseo inconsciente e intempestivo, un deseo de *hacer* a toda costa, si es necesario, saltando por encima de cualquier límite.

El pintor L. Gordillo dice:

...la pintura no puede competir con los otros campos que han aparecido en el mismo espacio. Esto se ve constantemente, una pintura no puede competir con una instalación o con una obra enorme de Donald Judd, o con una videoinstalación. Solamente podrían competir si los pintores hiciéramos trampa. Por ejemplo, si yo instalara un pequeño cuadro de 50x50 cm. en todo el espacio que hay en una exposición estaría jugando el mismo juego al que juegan los minimal o los instalacionistas, o todos esos artistas. Pero ese juego no nos lo dejan hacer porque los pintores tenemos que poner los cuadros unos al lado de los otros. Nos fuerzan a repetir las técnicas de instalación del siglo XIX, aunque también se hacen ya trampas en eso" (Gordillo, 2011: 1).

1 Al hablar de "institución" sigo a Merleau-Ponty en su definición de la misma: "apertura de un campo dentro del cual se pueden describir [fases]; no hay sólo un pulular de obras y de hallazgos, sino tentativas sistemáticas –y un campo que, como el visual, no es el todo, no tiene límites precisos y abre a otros campos" (Merleau-Ponty, 2012: 53).

Hay cierta pintura entregada totalmente al fondo, que continuamente hace *trampas* como pintura. Quizá, por necesidad, por frivolidad, o quizá para comprobar la resistencia y la eficacia de las mismas, renuncia parcialmente a sus limitaciones institucionales, hace estallar su contorno, abandona su interioridad y se disuelve en la exterioridad, en un hacer indeterminado, quizá significativo como Arte en general, pero que renuncia a toda una historia de eficacia simbólica. Hay otra pintura atrincherada en posiciones esencialistas, provocada desde su exterior por un desarrollo cancerígeno de lo discursivo y desde su propio interior por un afán defensivo de purificación. Gordillo, otra vez:

Hay que redefinir la pintura y hacer un campo autónomo de la pintura, de modo que haya especialistas en pintura y críticos que se dediquen a ella en exclusiva. De lo contrario entramos en una especie de locura, en un marco imposible, no solamente los pintores, cualquier artista plástico se vuelve loco para conocer medianamente todo ese campo en el que de alguna manera nos dicen que estamos metidos, porque es imposible (Gordillo, 2011).

Es la renuncia al Arte como fondo y la reducción del mismo, a la historia propia de la Pintura, su conversión en un asunto de familia. Dada la voracidad del fondo general, es, probablemente, un deseo comprensible. Sin embargo, no creo que la apuesta por la *capacidad* de la pintura frente a la represión de su *fuerza* sea la solución ideal.

Cuando, párrafos atrás, me refería a los términos *fuerza* y *capacidad* estaba poniendo en juego las ideas desarrolladas por Cristoph Menke: “la concepción del arte o de lo estético como conocimiento, como política o como crítica solo contribuye a hacer de ellos un simple elemento de comunicación social. La fuerza del arte no consiste en ser conocimiento, política o crítica” (Menke, 2010: 8). Habla de la fuerza del entusiasmo y la exaltación, aunque no sólo de eso. *Fuerza* se opone a *capacidad*, siendo la primera algo inconsciente, que saca al sujeto fuera de sí, y la segunda, por el contrario, el ejercicio consciente de aquello adquirido mediante la educación y la socialización. En este sentido, *capacidad* implica repetir lo aprendido, implica que la praxis es social y el sujeto se suma a ella. La fuerza por el contrario, a pesar de ser humana, es presubjetiva, existe antes que el sujeto, antes de todo aprendizaje, no se ejerce mediante el autocontrol, sino que opera por

sí misma. Al no hacer realidad una forma general predefinida, es en sí formadora y por lo tanto carece de forma. Frente a la *capacidad* que busca algo, ésta no tiene ni meta ni medida. Las *capacidades* hacen de nosotros seres integrados en una sociedad que puede reproducir sus formas y efectuar sus objetivos. Las *fuerzas* nos convierten en seres pre y supra subjetivos, agentes de lo impersonal. El arte entonces no sería ni una ni otra, sino el tránsito entre capacidad y fuerza, entre fuerza y capacidad: “El arte no es ni siquiera solo la razón (*Vernunft*) de las capacidades, ni el mero juego de la fuerza. El arte es el instante y el lugar del retorno desde la capacidad a la fuerza, del surgimiento de la capacidad desde la fuerza” (Menke, 2010: 9).

En ese sentido decía que la *fuerza* de la pintura no es únicamente producto de su *capacidad*. Entiendo que sólo la sumisión a la lógica del devenir puede ser efectiva. Si la Pintura tiene ese carácter disciplinar o institucional, no lo es por consistir en un campo dado de antemano. La manera en que, como pintores, nos relacionamos con ella, es *experimental*: la obra es siempre un ensayo, no la adecuación a una norma y, en tanto que ensayo, toma impulso en motivos extra-pictóricos. Dice M. Merleau-Ponty: “la historia es retrospectiva, metamorfosis, y en este sentido los pintores no saben lo que hacen. Y, sin embargo, cada uno encuentra toda la pintura, como cada vida encuentra todas las vidas. ¿Cómo el mundo dado, percibido, suscita en cada uno esta recreación que es redescubrimiento?” (Merleau-Ponty, 2012: 52).

Considerar la institución Pintura como realidad en proceso de individuación, no predefinida por sus límites, sino generadora de los mismos en su devenir relacional con el fondo del que se va destacando, podría contribuir a la comprensión de esa tautología que la realiza como campo diferenciado y, en consecuencia, aportar un intento de respuesta a la pregunta lanzada por Merleau-Ponty. Más adelante, en el apartado 3.6., volveré sobre el asunto.

2.3. CONTORNO, LÍMITES

“Limitarse es extenderse”, decía Goethe. La eficacia de la pintura radica en esa certeza y su aplicación. En cuanto al hecho, pintar es res-

petar los límites autoimpuestos de la planitud. En cuanto al acto, preservar cierta manualidad. En ese respeto doble consiste su posibilidad de existencia y libertad. Más que dificultades, o precisamente por ser dificultades, esos límites, que definen un contorno preciso, le suponen la posibilidad de establecerse como figura, como *represión favorita* en el fondo de la total ausencia de limitaciones que nos prometen el mundo del Arte contemporáneo y el mundo en general. Lo decía anteriormente, nuestro fondo cultural se caracteriza por un desvanecimiento aparente de todo límite que no hace sino ocultar su proliferación subliminal. En sus *15 tesis sobre el arte contemporáneo*, el filósofo Alain Badiou dice:

Convencido de controlar la extensión entera de lo visible y de lo audible por las leyes comerciales de la circulación y las leyes democráticas de la comunicación, el Imperio ya no censura nada. Abandonarse a esta autorización a gozar es arruinar, tanto todo arte, como todo pensamiento. Debemos ser, despiadadamente, nuestros más despiadados censores (Badiou, 2012: 1).

Según Moraza, el límite es “evidencia de la discontinuidad: señala la discontinuidad, al mismo tiempo que la refuerza... la provoca y la soluciona, o bien la produce y la hace irresoluble” (1994: 6). Es el contorno que efectúa la articulación figura-fondo, lo que, en cada caso, determina *possest* como arte.

Se podría considerar que, en pintura, la limitación como estrategia material es eficaz porque establece un sistema análogo al de nuestro psiquismo. El respeto radical al plano supondría una renuncia a la tercera dimensión que se convertiría en su *real*: la profundidad física es lo que a la pintura le falta, en torno a la cual nacen y se organizan todas sus capacidades simbólicas e imaginarias. Se convierte en su deseo, en ese pequeño *objeto a*, por definición, inalcanzable, pero capaz de poner en marcha precisamente una *praxis*, toda una historia de desarrollo técnico que nos permite tratar lo real por medio de lo simbólico, y que, sin embargo, nunca podrá alcanzar su objeto bajo pena de muerte o desaparición como tal *praxis*.

En todo caso, la radicalización de esa condición de posibilidad también la conduce, por el otro extremo, a la renuncia a aspectos imaginarios que, a la postre, la podrían llevar también a la desaparición, a la conversión en objeto. Decía Ad Reinhardt:

Nada de líneas ni imágenes, nada de formas, composición o representaciones, ni visiones, sensaciones o impulsos, ni símbolos ni signos ni empastes, ni decoración ni colorido ni figuración, ni placer ni dolor, ni accidentes ni ready-mades, nada de cosas, nada de ideas, nada de relaciones, nada de atributos, nada de cualidades —nada que no pertenezca a la esencia (Buchloch, 1982: 172).

Renunciar a la planitud es renunciar a la posibilidad de la pintura como praxis; someterse radicalmente a ella, es encaminarse a un callejón sin salida. En el vaivén entre los dos extremos se desarrolla su historia.

La limitación al plano nos permite percibir el propio significativo pictórico, la pintura como cosa pintada, manual, *hecha*, lo cual es fundamental para su estatuto en tanto que Arte. A pesar de la disputa entre Zeuxis y Parrasio², desde mi punto de vista, la pintura sólo es efectiva si la reconocemos como tal, si podemos mantener con ella un cuerpo a cuerpo porque sentimos que solicita, no sólo nuestra visión, sino también nuestro tacto. En este sentido, su fondo son también todas las otras imágenes, las generadas por cualquier otro medio; las fotográficas, fundamentalmente. La relación que en general, esas imágenes *otras* guardan con el referente, es muy distinta: ante él son prácticamente invisibles o inexistentes como realidad material; nos lo muestran y desaparecen, salvo realización de un acto de reconocimiento que exige un entrenamiento previo. La pintura no es así, el cuadro se interpone y, desde su materialidad, ralentiza toda posibilidad de asimilación como pura información.

Elegir la limitación, es elegir participar de una historia y, lo decía más arriba, de una institución. Se trata de una institución que funciona como un juego³. No determina una acción o un tipo único de acción

2 Me refiero a la que cuenta Plinio el Viejo en su Historia Natural: Zeuxis pintó racimos de uvas con tal realismo que engañó a los pájaros. Entonces pidió a Parrasio que apartara la cortina y le mostrase su cuadro, pero, al descubrir que el cuadro era la propia cortina, Zeuxis reconoció que Parrasio le había sobrepasado, pues él había engañado a los pájaros, pero Parrasio lo había engañado a él.

3 Sigo aquí a Callois, que resumiendo a Huizinga dice: "...la cultura proviene del juego. El juego es libertad e invención, fantasía y disciplina a un mismo tiempo. Todas las manifestaciones importantes de la cultura están calcadas de él. Son tributarias del

en concreto, sino un marco de acción que se actualiza en cada ocasión. Cualquiera que haya intentado detener a unos niños que están jugando sabe cómo se siente cuando sus esfuerzos son simplemente incluidos bajo la forma de ese mismo juego que trata de detener (Bateson, 2002: 154). Existe cierto tipo de juegos que no limitan o definen los actos que los componen. Jugar bien, como en el caso de los niños que, jugando, no se dejan detener, exige tener la flexibilidad suficiente como para ser capaz de poner en duda el propio contexto de juego: el juego y su creación son un único fenómeno. Cada cuadro, cada experimento pictórico acabado, *possest*, redefine la pintura en su totalidad. Por tanto, un juego de ese tipo es probablemente sólo jugable en la medida en que conserva elementos creativos e inesperados, en la medida en que es capaz de *auto-renovarse*. En ese sentido, la Pintura, para jugar bien, para no perder eficacia ante las variaciones del fondo, rehace y altera la forma de su contorno a través de la obra de cada pintor. La pintura de caballete frente a la pintura mural o la integrada en la arquitectura, supone un cambio de contorno. También lo es un *dripping* horizontal de Pollock frente a la pincelada vertical de Picasso. De cualquier modo, hay que tener claro que “el parentesco es sólo retrospectivo: la obra hija se vuelve obra madre” (Merleau-Ponty, 2012: 52). La Pintura como proceso colectivo de individuación, como sistema que se construye en devenir colectivo participando de cada obra y a la vez posibilitándola, sólo está limitada por la potencia que despliega: la Pintura es lo que hace, y lo que hace es dar a ver el deseo materializado de sus autores. Habría que decir que su límite no está en ningún lugar predefinido, pero que es lo que posibilita su existencia.

Ante una pintura, nuestra atención no es en absoluto exclusiva: en ella el fondo y la figura, tal y como comentaba al principio de este segundo

espíritu de investigación, del respeto a la regla, del desapego que crea y que mantiene. En ciertos aspectos, las reglas del derecho, las de la prosodia, del contrapunto y de la perspectiva, las de la puesta en escena y las de la liturgia, las de la táctica militar, las de la controversia filosófica son otras tantas reglas de juegos. Constituyen convenciones que es preciso respetar. Sus redes sutiles fundan nada menos que la civilización” (Caillou, 1986: 107-108).

capítulo, no son entidades separadas; ambas, sin anularse como diferencial energético, o más precisamente, por ello mismo, son cuadro; hacen imagen. El ojo se desplaza de uno a otra en un movimiento incesante que resiste al paso del tiempo. En este sentido, el límite deja de ser problema para devenir protagonista y fundamento, tanto del fondo como de la figura. No es lugar de fricción de entidades preexistentes, sino intuición generadora de ambas. El límite como relación, en sí mismo tiene rango de ser, y se desarrolla al interior de un sistema en formación, del cual es componente básico⁴. Se pinta desde la intuición de un mundo posible, desde la intuición de un sistema de relaciones nuevo que son precisamente, lo que la Pintura acaba dando a ver. Cuando el deseo problematiza y trabaja el límite de la Pintura, más que relacionarla con su fondo, como si ambas, Pintura y fondo, estuvieran ahí desde siempre, crea y distingue tanto la una como el otro.

2.4. ΣΥΜΙ ΙΚΥΪΙ / IÑAKI IMAZ / AÇORES / ELLOS

Me imagino una pizarra rojo vibrante y cuadrada que no tiene nada que ver con las pizarras habituales pero que, al pintarla, seguramente por contraste, es una de ellas, y escribo mi nombre cabeza abajo en letras de imprenta blancas. Más que escribir, lo dibujo. Al estar patas arriba, las líneas que forman las letras vuelven a ser líneas y se convierten en cortes, direcciones que pueden ser relacionadas con otras líneas que, por su parte, conforman otros conjuntos. Pero mi nombre sigue de todas formas estando ahí: aunque con más resistencia de la habitual y, cabeza abajo, la letra aún se impone al adorno.

Es la ocurrencia inicial que esta vez se queda: la corrijo pero no la borro; me hace gracia. No era mi intención; pensaba que me daría pie a continuar. Dar la vuelta a un nombre es una operación idiota y obvia

4 Hablando de individuación en el ámbito de lo vital, dice Simondon: "...sería posible considerar toda verdadera relación como teniendo rango de ser, y como desarrollándose al interior de una nueva individuación; la relación no brota entre dos términos que ya serían individuos; es un aspecto de la resonancia interna de un sistema de individuación; forma parte de un estado de sistema" (Simondon, 2009: 32).



si se la toma como gesto de significado psicológico; por eso, aunque quería hacerlo, estaba seguro de que terminaría por taparlo. Pero no ha sido así aunque, si lo he mantenido, no es porque me haya dado cuenta de que, evidentemente, tiene algún significado, sino porque, como dibujo, me gusta. En su tensión obvia con el tema me resulta nuevo. De hecho, lo repito después varias veces.

La “ñ” de Iñaki, que está pero no está, resuena en mi cabeza cuando miro, y rima con la de Montaña, que es título de la exposición e imagen de un dibujo grande, y que también resuena, estando sin estar. Ñ no tiene nada que ver con la ñ de España, o quizá sí. Su significado definitivo se me escapa y me genera curiosidad, me pone en canción. A lo mejor ése es precisamente el tema, pero no por serlo figurativamente, sino por ayudar a desplazar las interpretaciones de un lado a otro, de tal manera que, al final, ninguna de ellas es posible, no para mí al menos.

Bastante tiempo antes, también había escrito mi nombre en otro cuadro, aquella vez en letras verdes. Allí, I Ñ A K I - - I M A Z circulaba siguiendo una curva dibujada. Mi padre me decía que firmase los cuadros. Yo no quería; la firma, en cuadros de mis contemporáneos, siempre me había parecido ridícula, pretenciosa e innecesaria. En cuadros clásicos no me molestaba. Al final, todo ese asunto se convierte en tema de unas cuantas pinturas que quería firmar radicalmente, de tal forma que la firma no fuese un añadido, información, sino imagen en sí misma. Era, también, una manera de superar la vergüenza que me daba mostrarlos. El cuadro tiene más información incrustada: una foto sacada por mí en las islas Açores pero en la que no aparezco. Por sus brillos, termino pintando con esmalte sintético, que provoca reflejos similares. La textura propia del esmalte me empuja a un color plano que se organiza en torno al blanco dominante, como el dibujo de un niño en un folio.

Pegar esa foto me hace dudar. Posteriormente he podido darme cuenta que a menudo, ante una sensación como ésa, repito la acción radicalizándola. Grapo otra foto grande tomada en Açores en el centro de un soporte de madera vieja y medio rota. Pinto alrededor algunos rectángulos de colores y, al lado de la foto, pego también un trozo de cartón-pluma agujereado como lluvia con un punzón. La foto se va hacia dentro, el cartón-pluma hacia fuera. Los rectángulos blancos parecen

extender el cielo de la foto por todo el cuadro. Lo enmarco con un listón de madera negra. En ese momento, igual que con la firma, quiero evidenciar el acto de enmarcar: en uno de los lados más cortos del rectángulo, clavo cuatro listones en vez de uno. El más exterior de los tres, es un poco más largo que los otros y, el extremo que sobresale, no está pintado de negro, mantiene el color de la madera. Quiero que lo que habitualmente doy por sentado y se me invisibiliza, esté presente en el cuadro como objeto construido. Es una necesidad sensible tanto como intelectual. A lo mejor el resultado es más escultura que cuadro.

Años más tarde pienso que quiero enmarcar unos cuantos cuadros de caras. Son *Ellos*. No sé por qué esos precisamente. Supongo que de alguna forma los relaciono con “el mundo de los cuadros que hay que enmarcar”. Eso quiere decir que me parece que están bien, pero que no tengo confianza en que los demás los aprecien igual. Es un gesto por valorizarlos, creo. En ese momento no me acuerdo de haber jugado en épocas anteriores con firmas y marco. De todas formas, ahora es diferente, aquellos intentos de evidenciación, me sirven ahora para asumir el hecho de manera más natural, aunque en el contexto expositivo en que los muestro, donde el resto de pinturas no están enmarcadas, parece incoherente y por ello irónico, cuando no pretende serlo en absoluto.

2.5. BANDEJA

Me acompaña todavía el cuadro que un amigo pintó mientras aún era estudiante de Bellas Artes. Quizá no sea un cuadro, sino un objeto que simula serlo, pero, en cualquier caso, su nueva simplicidad ha sido para mí, desde que lo vi por primera vez, motivo de nerviosismo. Creo que lo pintó por salir del paso, para aprobar una asignatura de último curso; sin llegar a comprometerse con la disciplina, produjo algo que le permitía no romper su compromiso personal con el hacer. A menudo he deseado haberlo hecho yo.

Es una bandeja de plástico imitación madera clara con muchas vetas, tipo formica, manchada con pintura blanca industrial satinada, en la que se aprecia el rastro circular de tres botes o vasos que, en algún



momento, han sido apoyados sobre ella; dos de ellos agrupados en una esquina y el otro en la opuesta. No sé por qué atrapa mi mirada, es una tontería de cuadro, o de cosa.

Pienso que el desprendimiento tiene algo que ver: no hay rastro de pincel, la imagen, en sentido procesual, sólo da cuenta de un breve lapso de tiempo de creación, no hay insistencia alguna. Es elegante. Es todo lo contrario a lo que yo hago y defiendo, es extraño a mí. Diría que es conceptual, que no es para ver sino para hablar de él. Pero no; también se deja mirar; en la pared de mi casa, sigue acompañando. Aunque a lo mejor sólo a la manera de un anuncio bien realizado, no sé.

Quizá alguien desayunó sobre esa bandeja y derramó toda la leche. Después, al coger el vaso, las gotas le mancharon la camisa. Es cinematográfico. Pienso en qué pensaría Cézanne si llegara a verlo. A lo mejor, lo que me atrae, es que me resulta irreverente. Pero, a la vez, me recuerda a un caballo en Ekain o un bisonte en Altamira; el color de la formica es como la pared de la cueva; el rastro de los vasos, como el de los dedos, sólo que de alguien más fino, alguien que no soporta mancharse, ni, seguramente, el sudor de la expresión, ni a los cantautores, ni la ropa de Decathlon y algunas otras cosas más. Es el cuadro de un artista contemporáneo, no de un pintor, amorosamente distante y frío como leche sobre formica.

2.6. FUERA DE CUADRO

Parafraseando a Merleau-Ponty, digo que *el cuadro es una cabeza vacía encarada al mundo*⁵. El cuadro nos mira con cara de quien ha olvidado su nombre y nosotros se lo damos. La potencia de la imagen pintada está en él, pero de tal modo que lo que sus límites físicos encuadran, no es más que una parte de lo que es. Frente al cuadro, estamos frente a un mundo donde lo ausente “esta presente como ausente, es decir, como estando fuera de la vista” (Nöe, 2010: 110). No hablo de una experiencia paranormal, también sucede ante la fachada de una casa respecto de su parte trasera.

A la pintura se le supone la fuerza de invocar o convocar, de tal modo que lo ausente está presente, primero, por la potencia propia de la pintura, porque hacia el interior, dentro de sus límites físicos, en su encuadre, a través de *lo pictórico*, hace *lo visible*, pero, segundo, porque también fuera de ese cuadro, estando sin estar, hay algo que condiciona su percepción. No me refiero ahora al fondo cultural general o al fondo del Arte en particular, sino al ropaje, a toda una zona de familiaridad con lo pintado que no es exactamente fondo, en el sentido de contexto, pero tampoco está encuadrado; que no está ni fuera ni dentro. Hablo del marco, el título, el discurso que lo pueda acompañar en la forma que sea, la firma, y todo tipo de información que amplía la capacidad de penetración de la mirada y por donde sus límites físicos se expanden. Están fuera de cuadro, pero también son cuadro.

Para el autor es todo un mundo de referencias, evocaciones y relaciones directas que sólo él conoce, a las que no renuncia y acaban aportando su rastro como estilo de configuración; para el espectador, suponen suplementos de información, adornos, podríamos decir, que, por su parte, representan ese mundo del que no se habla y ni siquiera se pinta directamente, pero sin el que lo pintado no sería perceptible. El fuera de cuadro, no es un correctivo, un interpretante, sino un plus

5 Lo que Merleau-Ponty dice es lo siguiente: *Somos cabezas vacías encaradas al mundo* (Nöe, 2010: 110).

inevitable que no reduce sino que amplía, y casi podríamos decir que estructura, en tanto que visibiliza y completa la falta del adentro.

Derrida habla de *páreigon* como “separación mal separable” (2001: 70). Basándose en Kant, distingue la obra propiamente dicha (*ergon*) de sus ornamentos (*páreiga*): “Un *páreigon* se ubica contra, al lado y demás del *ergon*, del trabajo hecho, del hecho, de la obra, pero no es ajeno, afecta el interior de la operación y coopera con él desde cierto afuera. Ni simplemente afuera, ni simplemente adentro. Como un accesorio que uno está obligado a recibir en el borde, a bordo” (2001: 65). El ornamento, sin embargo, es necesario, si se añade es porque se reconoce que algo falta a la obra, aunque, de alguna manera, también amenaza, porque señala precisamente la insuficiencia del *ergon*, alguna carencia constitutiva de su unidad misma. Volvemos a encontrarnos con otra manera de referirse al pequeño *objeto a* de Lacan. Sin esa falta, el *ergon* no necesitaría *páreigon*. Y lo que falta al *ergon*, que es lo que el *páreigon* pretende aportar, sin embargo, sólo puede aparecer como exterior a él. Es lo que limita y define lo que es intrínseco y extrínseco a la obra, pero que, al no estar ni fuera ni dentro de ella, hace que toda oposición de términos sea inoperante.

Para Derrida, son *páreigon* la notas a pie de página como las que el propio Kant añade en sus escritos, los vestidos de las estatuas en el sentido de

Lo que no es interior o intrínseco (*innerlich*), como una parte integrante (*als Bestandteil*), a la representación total del objeto (*in die ganze Vorstellung des Gegenstandes*) sino que sólo le pertenece de manera extrínseca (*nur äußerlich*) como un excedente, una adición, una adjunción (*als Zutat*), un suplemento (2001: 67).

También lo son las columnas en torno a los edificios suntuosos (“no porque se separan sino, al contrario, porque se separan con mayor dificultad y sobre todo porque sin ellos, sin su cuasi-separación, la falta en el interior de la obra aparecería” (2001: 70), o los marcos de los cuadros (que “tienen un espesor, una superficie que los separa no sólo, como lo querría Kant, del adentro integral, del cuerpo del *ergon*, sino también del afuera, de la pared en la cual el cuadro está colgado”) (2001: 72).

Entiendo que el *párrergon*, mantiene una relación especial con la noción de *aura* de Walter Benjamin. El *aura* es un plus, algo presente al sujeto aunque no verbalizable ni explicable. Escapa a la explicación aunque accedamos a su presencia. Expresa una *infinita lejanía* de la obra que le confiere un carácter inaccesible e irreductible; en ese sentido, podría considerarse que corresponde a lo que falta en el *ergon*. Lo que falta es por definición inaccesible. El *párrergon* entonces, en su evidenciación de la incompletud del *ergon*, vendría a reforzar esa expresión de *infinita lejanía*. Con lo cual, la función del *párrergon* sería la de subrayar la existencia del *aura*. De aquí, la consecuencia directa sería la ecuación *a menos aura, más párrergon*. Remitiéndonos al mundo animal y utilizando otra terminología, podríamos decir que, a menos estructura interna, mayor necesidad de concha (pensar en moluscos, caracoles, etc.) y a más estructura interna, menos necesidad de protección exterior, como en los vertebrados. Klee, criticando cierta obra literaria, habla de una *poesía molusca sin columna vertebral* (Klee, 1998: 78).

Desde mi punto de vista, la irremediable pérdida de *aura* a manos de la reproductibilidad técnica anunciada por Benjamín, no ha podido ser asumida sin batalla, y no se ha llegado a consumir. El arte actual, en la mayoría de los casos, inclusive en muchos de aquellos en los que pretende disolverse en la realidad cultural, lejos de asumir esa situación *anaurática*, continuaría tratando de restituir, a través de nuevas y diversas estrategias, ese *campo energético*, atemporal y a-espacial que es el *aura* y que, en el caso del organismo pictórico *possest*, es el que posibilita la comunicación intersubjetiva, el intercambio de autor por espectador. En ese sentido, el *aura* es equiparable a *lo nuevo* que, a su vez, en pintura, se asimilaría a *lo pictórico*. *Lo pictórico* es, entonces, posibilidad, pantalla virtual, agujero o *nada*, que acoge las proyecciones de quien mira como parte estructural de un sistema significante. *Lo pictórico*, o el *aura*, es el rostro que nos interpela desde su infinita lejanía, pero que, en su cosicidad, espera ser nombrado para integrarse en nuestra experiencia.

El *párrergon* no es el *aura*, sino consecuencia y signo de la misma. Como decía, lo que la pintura pinta son las deformaciones, sufridas por los clichés que conforman su fondo, a cargo de fuerzas de diversa índole. Por lo tanto, no sólo el cliché, sino también *lo pictórico*, lo son respecto de coordenadas espacio-temporales determinadas; se refieren

a un fondo concreto. El *párergon* no es ni fondo ni figura, sino relación entre ambos, diferencia fecunda. Una relación no está situada ni en el tiempo ni en el espacio: la relación entre estas letras y el fondo blanco sobre el que se destacan, su diferencia, no está ni en el papel, ni en la tinta, ni en el espacio intermedio, si es que lo hubiera (Bateson, 2002: 110). Por eso digo que el *párergon* constituye precisamente la *diferencia* que no está en ninguna parte, que es atemporal y a-espacial, que hace patente el *aura*, y que, en ese sentido, permite a *possest* suceder como organismo vivo, al subrayar y posibilitar que ese *aura* del hecho pictórico, sólo transmisible en el aquí y ahora de su visualización, sea perceptible y dé, literalmente, lugar al espectador, deviniendo así Arte. Es el suplemento, la diferencia que evidencia la falta y posibilita la conversión entre *pleroma* y *creatura*⁶, la conversión de hecho en acto y de acto en hecho.

Para que el cuadro pintado devenga, en su recepción, hecho, y hacer así de la acción que lo hizo surgir, acto, lo pintado, que en sí pertenece al mundo inorgánico de las cosas, al *pleroma* de Jung, debe llegar de alguna manera hasta nuestro mundo espiritual, *creatura*, hasta el mundo de la comunicación y del significado. La única forma posible de que eso suceda es a través de su “nominación”:

Es preciso tener bien en claro esta verdad universal: sean lo que fueren las “cosas” en su mundo pleromático y cosístico, sólo pueden ingresar en el mundo de la comunicación y del significado merced a sus nombres, sus cualidades y sus atributos (o sea, merced a informes sobre sus relaciones internas y externas y sobre sus interacciones)” (Bateson, 2002: 74).

Según lo anterior, lo que aquí entiendo como “nominación” no se referiría necesariamente a un acto lingüístico, sino que podría incluir la caracterización del cuadro a través de sus modos y lugares de exposición, sus reproducciones, etc. Porque, obviamente, el hecho de que un cuadro entre en una galería de arte o en una tienda de decoración, aparezca reproducido en una revista especializada o en un diario, son ya, en sí mismos, modos de caracterización y legitimación o deslegiti-

6 *Creatura* y *pleroma* son términos utilizados por Jung para referirse, respectivamente, a los mundos viviente y no viviente.

mación. Su nombre, su título, en todo caso, juega un papel decisivo en la conversión.

El cuadro como cosa, que supuestamente existe independientemente de nuestras percepciones, sólo producirá acto, sólo podrá desencadenar en nosotros esa sensación de *infinita lejanía* o, en último término, cualquier sensación, en tanto en cuanto podamos verlo, en tanto suponga un acontecimiento, un cambio, una discontinuidad en nuestra mirada. Discontinuidad, estructural para el arte, posibilitada a partir, desde luego, de su consistencia interna, pero la cual sólo se hará visible a través de sus dispositivos de aparición, de sus *párrerga*. La falta, la *nada* de la obra es su potencia, la cual sólo *es* si se efectúa, y para esa efectuación el fuera de cuadro es determinante. La información, sea nada o sea algo aquello que el cuadro transmite, no está dada de antemano como tal información. Sólo se puede convertir en significativa gracias a la condición de *desequilibrio* o equilibrio inestable del espectador, a su necesidad, la cual se provoca desde la llamada de atención que supone el *párrergon*.

Como pintores sabemos que, cuando toma la pintura como objeto, la fotografía engaña: a menudo, simula lejanía donde no la hay y, por el contrario, acorta la que sí existe. Un buen cuadro fotografiado, casi siempre pierde; uno malo, casi siempre gana. Lo que gana y lo que pierde, la materialidad y la irrepitibilidad del momento de su visión cuerpo a cuerpo, es precisamente ese *algo* indescriptible, su *aura*. Por eso podríamos decir que ocasión, materialidad y aura están indisolublemente ligadas. Sin embargo, en el caso de la pintura que sólo conocemos por fotografía, y que, hoy en día, es la mayoría de la que conocemos, somos, a pesar de todo, capaces de reconocer la posibilidad de su existencia. La fotografía como *párrergon* puede llegar a simular el *aura*, pero lo que no hace, es anularla del todo.

Por ejemplo, el retrato del *Duce Leonardo Loredan* de Bellini, es un cuadro del que podría afirmar que, además de gustarme, *conserva* en el mejor sentido artístico. Diría de él que sus cualidades formales explican su potencia, que producen ese *algo* necesario que excede su contexto de creación y a sí mismo y que hacen de él una obra de Arte. Sin embargo, nunca lo he visto en directo. Lo veo, a menudo, en reproducción técnica y sé cosas sobre él. Tengo noticia del dato de su tamaño, pero, corporalmente, desconozco tanto éste, como su materialidad

o su aquí y ahora; no sólo los de su nacimiento, sino también los actuales. Conozco su *párergon* que, seguramente, por el propio hecho de existir lo nomina como Arte, y así, me da noticia de su *aura*, aunque no la pueda experimentar. La fotografía la impide, pero a la vez señala su posibilidad de existencia. Si algún día, en algún otro aquí y ahora, por fin lo veo en directo recuperando la oportunidad del aura y la historicidad, puede que compruebe que la intuición de infinita lejanía que su *párergon* propiciaba, se desvanece, o, por el contrario, se acentúa⁷. En cualquier caso, es más que probable que el placer imaginario del reconocimiento dificulte ya cualquier posibilidad de experiencia directa. Será una experiencia mediada y propiciada por todo lo que ya sé de él, por el espacio en el que se me muestra, por las fotografías que lo representan, etc. Estamos condenados a contentarnos con las imágenes de una promesa, porque incluso en el caso de las primeras experiencias, si las obras desde su *sí mismo*, alcanzan a afectarnos, será porque las hemos podido enfocar gracias a algo que no está del todo fuera de ellas, pero tampoco en ellas mismas. La pintura no es naturaleza, no es experiencia salvaje, sólo simula serlo. Cuando Benjamín habla del *aura*, quizá olvida resaltar el hecho de que, ni en su aquí y ahora es posible sin mediación, sin *párergon*. Puede que la reproductibilidad técnica sea sobreabundancia de *párergon*, pero no lo inventa. *Possest*, para efectuarse, depende de ese suplemento informativo que, si bien respecto del hecho no es ni dentro ni fuera, respecto de él mismo es interno.

Actualmente, la inflación del *párergon* es una de las características más relevantes de la pintura. Si la ecuación expuesta más arriba es cierta, dicha inflación vendría a certificar la dificultad de lo aurático. Paradójicamente, a la vez, los cuadros apenas se enmarcan. El cuadro se pinta y no se enmarca, en un gesto, o mejor, ausencia de gesto, que parece reconocer los límites propios del cuadro como suficientes para

7 Porque, según Benjamin, aura e historicidad van unidas: “Incluso en la reproducción mejor acabada falta algo: el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia irrepetible en el lugar en que se encuentra. En dicha existencia singular, y en ninguna otra cosa, se realizó la historia a la que ha estado sometida en el curso de su perduración” (Benjamín, 2013: 3).

la determinación de un campo de sentido. Al margen del ámbito de la decoración, existe la idea, muy extendida, de que enmarcar no es necesario y ni tan siquiera lícito; de que, por medio del ensanchamiento y la valoración material del contorno, enmarcar supone sólo un simulacro, engaño o disimulo de lo que falta dentro. Pero, precisamente, el hecho de que un mal cuadro *parezca algo* cuando se enmarca (también cuando se fotografía), nos habla de que el propio marco tiene el poder simultáneo de señalar pero también de completar eso que falta. No enmarcar significa desconocer la falta e, ingenua o heroicamente, apostar por la autosuficiencia del cuadro entendido como límite de la pintura. No enmarcar puede ser simultáneamente síntoma de candidez y de compromiso.

Por otro lado, aunque no se enmarque, o a causa de ello, quizá, se titula, se describe y se fotografía hasta la saciedad. El discurso descriptivo y explicativo, en concreto, de tanto querer acompañar, se impone al cuadro y lo tiraniza, agotándolo ya antes de ser visto. Entiendo que al abandono del marco físico, sucede una desesperación por enmarcar la pintura con la palabra, demostrando un terror apenas reprimido, similar al de la ciencia cuando, haciendo valer su negativa a reconocer la falla constitutiva de lo humano, pretende poder explicarlo todo, si no ahora, al menos en el futuro. Igual que en la fantasía de Laplace⁸, se cree en la posibilidad de agotar y dominar lo desconocido. El discurso como *párergon* pierde su estatuto entre el adentro y el afuera para dirigirse únicamente al interior y usurpar el lugar de lo pintado, desplazándolo y haciendo de ello una simple ilustración de algo que existe en otro dominio.

Entiendo que el *párergon* es consustancial a la existencia de *possest*; casi me atrevería a afirmar que el medio en el que se inscribe y del que

8 El convencimiento de Laplace se ve reflejada en la siguiente cita: “Hay, pues, que considerar el estado actual del universo como efecto de su estado precedente y como causa del que lo sucederá. Una inteligencia que en un determinado instante pudiera conocer todas las fuerzas que impulsan la naturaleza y la respectiva posición de los seres que la componen y que, además tuviera la suficiente amplitud para someter esos datos al análisis, incluiría en una sola fórmula los movimientos de los mayores cuerpos del universo y los más ínfimos átomos; nada le escaparía y tanto el pasado como el futuro estarían en su presencia” (Laplace, 2012: 8)

toma impulso, es intrínseco a la pintura, interior a la misma si se quiere. Pintar bien exigiría, por tanto, el esfuerzo, no de renunciar a priori a marcos, descripciones, fotografías, títulos, firmas, museos, etc., como signos de su incompletud y su relación con un exterior, sino, en todo caso, el de resituarlos: lo que si sería lícito y urgente sería el intento de restituir el *párragon* a su medida y lugar.

2.7. LO MÍO

Ante el compromiso de llevar a cabo la exposición individual más grande que hasta el momento hubiera realizado, tomo, otra vez, la determinación de no producir un amontonamiento de cuadros. Estoy convencido de que su interés se pierde en el paso del estudio a la galería. Me gusta pintar, pero, en general, no me gustan las exposiciones de sólo pintura, a no ser las de pintura clásica. En ese momento tengo la sensación de que, cuando se juntan más de dos cuadros, es imposible organizar nada y se matan inevitablemente unos a otros. Además, me pregunto, ¿por qué sentimos el imperativo de enseñar siempre la pintura en grupo? ¿un sólo cuadro, o unos pocos, no es bastante?

Pienso en exponer una sola obra, o dos, o tres, pero la sala es muy grande y estoy seguro de que, así dispuestas, la muestra se convertiría en instalación. No quiero nada tan fácilmente clasificable. Prefiero un montaje más sucio que, en sí mismo, sea representativo de lo que ando intentando sacar a la luz.

Todavía me acucia la necesidad de hacer que los cuadros salgan al encuentro de los cuerpos. Construyo con listones y tablas unos paneles auto-sostenidos en los que voy pintando. Igual que en *Montaña*, pintar sobre esos soportes me tranquiliza y me permite seguir viendo lo que sobre el lienzo se me escurre y chorrea hasta desaparecer.

No es bastante, en ese momento nada es bastante. Continuamente me imagino la salida del taller como un momento dramático en que todo lo que para mí tiene sentido se va a desvanecer. Estoy asustado, la verdad. No dejo de pensar en el momento en el que, ya con cierta distancia, yo mismo vea la exposición como un visitante más y en la decepción que



me va a producir. También quiero quedar bien. Obviamente, lo que me está preocupando es, una vez más, la recepción que lo que hago pueda tener y el efecto que eso produzca después en mí mismo. No soy ningún valiente, está claro; ¿por qué no me gustan las exposiciones de sólo cuadros? Me someto a mí mismo como otro y, por tanto, a un prejuicio, probablemente. Soy más o menos consciente de lo que ocurre, pero en ese momento no puedo hacer otra cosa que seguir por ahí. Además, en este caso, todo el proceso está siendo supervisado por una comisaria. Nunca había trabajado así, y la relación con ella, aunque es respetuosa y amistosa por ambas partes, me lía, porque inevitablemente se basa en el discurso, y, además, lo prioriza por encima de todo.

Quiero dejar constancia de la importancia de lo que hago, quiero que se aprecie lo que yo veo en mis cuadros y los convierte, además de productos, en motivos para la acción. Me llega la idea genial; se me ocurre realizar un sacrificio paralelo al del trabajo en pintura y dar fe también de ello. Voy a renunciar al uso de mi coche mientras dure la exposición. Pienso en sacarle la batería y colocarla metida en una urna sobre una especie de altar que construiría al efecto. No encuentro, sin embargo, la manera de darle forma y decido meter el coche entero en la sala, entre los cuadros y los paneles de pintura. Bien. Un gran reto. Así va a ser una exposición tan sucia como me imagino capaz de soportar. Al final, junto al coche, incluyo el sofá y la mesa de la cocina de mi casa, para que el conjunto resulte más construido y para que la afección sea todavía mayor. También incluyo una fotografía de dos crías de cerdo y jabalina en cuyo fondo, se ve la furgoneta Renault 4 gris azulado que mi padre tenía en la época en la que andaba tratando de criar en cautividad esos animales. La foto era suya, encontré los negativos en casa de mi madre. A todo esto se suma el que, hacía poco tiempo, había publicado en una revista un texto sobre enseñanza del arte titulado *Cerdo-jabalí*, que había gustado mucho a la comisaria y a la directora de la sala. La colocación de la mesa de cocina, en su relación con el costado del coche me recordaba a un animal, al menos.

El coche, un *Suzuki Ignis* de color azul, lo había comprado dos años antes como sustituto de una *Renault Express* roja que había tenido conmigo 15 años más o menos. Compré aquella *Express* porque mi pa-

dre recomendaba siempre esa marca y porque yo consideraba que la necesitaba para mi trabajo como pintor. La compré con el dinero que había ganado en un concurso de pintura. Pero me había cansado de ella, no sólo como coche sino sobre todo como símbolo, y buscaba un cambio. El Suzuki tenía un color vibrante casi luz, cinco puertas, un maletero enano, aire acondicionado, dirección asistida y reproductor de CD. También el aspecto de un todoterreno de juguete, una especie de cachorrito tecnológico.

Previo a todo este proceso, había pensado realizar una película en la que el *Suzuki* fuese protagonista. Tenía ya filmados en Super 8 tres minutos de imágenes con el coche situado en un camino rural, cerca del mar y algunas vacas rondando por allí. Repito las mismas tomas con la *Express*, gracias a la colaboración de quien en ese momento era su nuevo dueño. Decido incluir en la exposición esas filmaciones. También dibujos a carboncillo, como en *Montaña*; rostros anónimos y caricaturescos, muy grandes, que responden al título de “El que manda aquí”.

Los cuadros allí seguían imperturbados. La exposición fue un galimatías, para mí el primero.

2.8. CRÍTICA, POLÍTICA

Quien viva de prestado o en un asilo de menesterosos nunca resolverá la cuestión social, para decirlo de una manera drástica (Jung, 2009: 188).

Es característico del fondo el tratar de imponer un estilo. Dada su tendencia a establecerse como entorno *natural*, resulta difícil reconocer dicho estilo como tal. Si bien, de seguro, seré incapaz de detectar todos los condicionantes que nos sobredeterminan, me atrevo a hablar del estilo que nos configura como producto de la confrontación entre dos premisas aparentemente contrapuestas: por un lado el fondo dicta que el Arte es y ha de ser crítico; debe ser herramienta para el cambio, útil de transformación social, y en ese sentido, instrumento político. Por otro, ha de mantener su estatuto como reducto para la expresión subjetiva y la creación de lo bello. Hay quien, alineándose con la primera,

considera a la segunda reaccionaria y conformista; hay quien desde el presupuesto de la segunda, considera a la primera como una degradación banal de la esencia.

En cualquier caso, entiendo que ambas rehúyen la radicalidad propia del arte entendido como praxis. El arte, en su práctica, opone resistencia y crea *lo nuevo*, pero ni por oponer resistencia es exactamente crítico o transgresor en el sentido habitual, ni es exactamente expresivo ni bello por crear *lo nuevo*, que tal y como hemos tratado de definir en el apartado correspondiente, se caracterizaría por ser una suerte de *nada* activa, tan alejada de gestos catárticos como de lo que normalmente se entiende por instauración de la belleza⁹. Como praxis, se parece al *preferiría no hacerlo* de Bartleby,¹⁰ actitud decididamente inclasificable en los sentidos descritos. La experiencia nos muestra que parte de condiciones dadas, pero no para progresar sobre ellas ni para generar progreso. El deseo que la anima, generándose a partir de esas condiciones, busca sin saber qué, y no cree, *a priori*, en la posibilidad de un mundo mejor. Probablemente lo desea, pero identifica ese deseo con una de las condiciones *sine qua non* de la existencia. Reconoce su propia fractura, su propia imposibilidad de completud, pero también la de cualquier modo presente o futuro de organización social, y se construye en torno a ese reconocimiento. No se trata de una forma de

9 Sobre este punto, añadiría ahora a lo ya expuesto en el apartado 1.5, lo que Jorge Oteiza dice en su descripción del aspecto subjetivo de la práctica, escultórica en este caso, como proceso de vaciamiento, y en consecuencia, de construcción de *nada*: “Todos quieren decir algo, por ocupación, yo quiero no decir nada, dejar la huella, del vacío, de esto que uno no debe decir. Siempre pasa algo, en la obra de arte. Yo no quiero que pase nada. Solamente una desocupación pasa y algo ha ocupado un sitio vacío. [...] Meter una pala en el aire y sacar el aire físico, dejar un vacío, una trasestatua, un escenario no, una habitación para la función de nuestra alma, para que nuestra alma funcione con esa intimidad, con el aislamiento que en lo absoluto apetece al hombre vivir en las horas de mayor peligro o desamparo y cuando toda la confianza en las cosas de la vida se pierde” (Bados, 2008: 340).

10 Me refiero a la frase que pronuncia una y otra vez el protagonista del relato *Bartleby el escribiente* (Melville, 2009). Sobre el mismo, dice Deleuze: “[Bartleby] Sólo quiere decir lo que dice, literalmente. Y lo que dice y reitera es PREFERIRÍA NO, I would prefer not to. Es la fórmula de su gloria, y cada lector enamorado la repite a su vez. Un hombre enjuto y lívido pronunció una fórmula que vuelve loco a todo el mundo” (Deleuze, 1996: 99).

pesimismo, sino de cumplir en el organismo social una función análoga a la del inconsciente en el psiquismo humano. Conformarse como terreno del inconsciente colectivo, supone renunciar a todo estilo predeterminado, a no ser el *estilo de no tener estilo* ya citado. En cualquier caso, es tan necesario como la propia realidad: "...operación de simbolización, mediante la que el arte logra ser lo más precioso que tiene el humano; más precioso que la realidad" (Bados, 2010: 315).

Las pretensiones impositivas del fondo dan lugar a las tendencias mayoritarias últimas de la pintura: por un lado, un deseo de hibridación; por otro, un deseo de purificación¹¹. La hibridación le supone alinearse con posiciones que creen en la posibilidad de que el arte contribuya al desarrollo general de lo social. Se opone a la pintura *pura*, entendida ésta como una reminiscencia de cierta antigüedad, y en la actualidad resultado de intereses comerciales, cuya única intención sería la de llenar museos y casas de artículos de consumo lujosos, justificando así, la economía de mercado. Esa pintura *pura* es considerada reaccionaria, conformista y parte integrante del sistema. Frente a ella, otras artes que huyen de cualquier idea de límite y abogan por la representación de la disolución entre arte y vida, prometen la posibilidad de crear una crítica radical capaz de transformar la situación. En consecuencia, la pintura híbrida tiende hacia la puesta en cuestión de sus propios límites, hacia la hipertrofia del *párragon*, convirtiéndose en instalación o en ilustración, abandonando el museo o la galería y, a menudo, acercándose a la decoración. Es una pintura fundamentalmente práctica.

La purificación, por el contrario, le lleva a exacerbar sus posibilidades auráticas renunciando a toda mediación, a no ser la ya muy aceptada por la tradición, concretada en la elección de ciertos lugares de exhibición, cierto tipo de discurso descriptivo-poético y la hipervaloración de un hacer formalista heredero de la modernidad y visible en cierto tratamiento del color, la pincelada, la materia y el dibujo. Frente a la pintura práctica, esta sería básicamente productiva. Si la primera tendencia aporta una sensación de falso poderío y delirio de grandeza, ésta segunda se relacionaría más bien con la manía persecutoria.

11 Me inspiro aquí en algunas ideas desarrolladas por Bruno Latour (2007).

Considero ambas posiciones, aquí caricaturizadas, como las dos caras de la misma moneda impositiva del fondo. La praxis, sin embargo, para poder ser considerada precisamente como tal, para poder tratar con lo real, ha de resistir necesariamente todo intento de reducción estilística normativa. Reconocer límites no es sinónimo de asumir estilo. De hecho, en los mejores casos, es posible detectar la existencia de una corriente ininterrumpida de prácticas que no son ni híbridas ni puras, ni prácticas, ni productivas, sino solamente praxis, “aventuras radicales —¿traumáticas?— de bordeamiento, de las que, por ejemplo, el primer vaso del alfarero hacía símbolo” (Bados, 2010: 317). Entiendo que, más allá de las ideas tanto de límite como de estilo, la aspiración de la praxis a ser sólo una praxis es la única que puede garantizar su efectividad y su pervivencia.

Recordando lo que decía al inicio de este segundo capítulo sobre las ideas de *fuerza y capacidad* del arte desarrolladas por C. Menke, me inclino a afirmar aquí que el arte es el territorio de la práctica de una libertad de lo social, y está tanto dentro, como fuera de la cultura. No puede ser una actividad cultural más, no es productivo ni práctico, ni capitalista, ni alternativo. Matizando la caracterización del Arte como figura que se destaca en el continuo de la Cultura, diría ahora que respecto de la misma, es más bien su *párergon*. Más allá de lo crítico y lo político como representación, ése es el sentido en el que entiendo la capacidad crítica y política de la pintura en tanto que praxis. Como dice Txomin Badiola, no se trata de intenciones, sino de efectos¹²; las posibilidades que *possest* tiene de efectuarse, sean insignificantes o ciertamente significativas, pasan necesariamente por la realización, desde lo subjetivo, del tránsito entre lo personal y lo social, por una

12 Badiola pone en duda la efectividad de la intención explícitamente política en las obras de arte: “...todos nuestros actos tienen repercusiones políticas, pero ello es así independientemente de la voluntad política que les otorguemos. El marxismo siempre pensó que el verdadero significado de una concepción filosófica o artística consistía en sus consecuencias políticas, pero esta suposición es ambigua ya que un gesto artístico sin ninguna connotación política aparente como, por ejemplo, *Las señoritas de Avignon* puede ser a la larga tan político o más que el políticamente motivado, *Guernica*. El primero nos abre nuevas posibilidades para redescrpciones de la realidad antes no imaginadas, el segundo se somete a su condición utilitarista de propaganda” (Badiola, 2006b).

suerte de recreación o repetición del momento de nuestra entrada en lo simbólico, de tal manera que supongan *lo nuevo*, alguna nueva descripción de la realidad que amplíe nuestro imaginario, generando así la posibilidad de afectar en lo colectivo.

3. INDIVIDUACIÓN

Considerando que la definición de pintura que trato de construir precisa de una estructura que sostenga, ordene y jerarquice la multitud de facetas en las que se me muestra, adopto la idea de individuación como eje vertebrador de la misma. Lo expuesto en los dos capítulos precedentes vendrá a condensarse ahora bajo el amparo de dicha idea. El de individuación es un concepto con su propia historia (desde el *principium individuationis* de Aristoteles hasta la idea de la individuación como proceso en los autores que aquí utilizo) que no viene al caso reconstruir aquí, dado que el objetivo que anima este capítulo no consiste tanto en aplicar una teoría pre-formulada para explicar la pintura como, pensando en pintura y desde la pintura, tomar de la teoría lo que convenga a su explicación. Del mismo modo que en momentos anteriores, a partir de la experiencia personal iré tratando de acercarme con la mayor precisión posible a la determinación del concepto y la exploración de las nuevas vías de interpretación y aplicación docente que abre.

Tal y como aquí la manejo, la noción de individuación trata de posibilitar el pensamiento acerca de cómo la pintura llega a ser lo que es. De qué manera, según que procesos, a manos de qué agentes y bajo qué condiciones la pintura se hace pintura y no otra cosa.

Lo que debo aclarar en primer lugar, es que entiendo la individuación en pintura como un proceso doble: en lo que corresponde al autor, supone un atravesamiento subjetivo que se realiza a través de las determinaciones de un *yo* en formación, pero que no se justifica por la existencia de una interioridad ya definida y previa a la operación pictórica, que saldría a la luz a través de la misma. El sujeto se individúa mientras pinta, mientras trata de individuar una obra. De ese modo, la pintura, a través de un *yo*, obtiene como logro algo excesivo respecto

de ese *yo*¹; la persona, el sujeto de deseo configurado provisionalmente como un *yo* diferenciado del mundo, deviene verdadero individuo a través de la realización de la obra, que sólo será tal cuando el espectador así lo dictamine. En ese momento, también podremos decir de esa obra que ha sufrido un proceso de individuación paralelo. O mejor, podremos llegar a decir que la pintura se habrá individuado a partir de la individuación de la obra y del autor. Es decir, individuación en pintura significa individuación del hecho pictórico, que deviene signo de *nada*, e individuación del autor, que se crea como tal al disolverse la persona en lo transindividual o colectivo, al universalizarse a través de su singularización. Por tanto, el *individuo pictórico* en su doble acepción de sujeto y objeto, será un lugar vacío, tal y como lo describiré en el apartado 3.3.

1 Estoy con Herbert Read cuando dice: "...el artista actúa meramente como instrumento. Transmite o manifiesta aquello que le llega desde las profundidades de su psiquis, sólo que en el proceso de transmisión se produce una transformación. El artista no comunica una experiencia única, más bien se trata de una experiencia común a la que reviste de una definición y precisión que antes no tenía. ¿Qué pone el artista? Cierta medida de disciplina personal, concentración e introspección, que sirven para liberar a la vez que canalizar y convertir en objetos bellos las energías que manan de un inconsciente impersonal. Esta metáfora viene a desmentir una falacia generalmente aceptada, que se encuentra en todas las teorías del arte que consideran única la experiencia individual y que constituye la base del expresionismo: la idea de que el propósito del arte es "expresar" un sentimiento, una disposición anímica, una actitud, un estado espiritual, una impresión de la naturaleza. Mas, como bien aclaró Stravinski al referirse a sus propias composiciones, ésta nunca fue la finalidad del arte. Si la música parece expresar algo, ello es ilusión y no realidad. La expresividad es simplemente un elemento adicional que, por costumbre, nosotros (los espectadores) superponemos a la obra de arte; es un rótulo descriptivo que terminamos por confundir con la esencia de la obra de arte. Tal "esencia" es en rigor el orden, la unidad, que imponemos a la multiplicidad y la confusión de lo que sentimos (la savia fluye desde las raíces), y este orden, esta unidad, vale de por sí y despierta siempre el sentimiento estético distintivo de las artes" (Read, 2000: 61).



3.1. CONEJOS

Me esfuerzo en arrancar algo de un fondo indeterminado que es sólo color matizado, superficie material, nebulosa, galaxia que va variando de tono, por la luz o la oscuridad. Lo he pintado como sin querer, porque no sabía por dónde empezar, no sabía dónde buscar la imagen concreta que me marea. Me cuesta hallar la figura, no hay forma. Cuando estoy en pleno proceso que, más que otras veces, es obsesivo, sueño una noche que como mis propios excrementos, que los tengo que comer por obligación.

Lo que quiero arrancar del fondo es algún cuerpo concreto, definido y perfilado, una figura que se separe de él como odiándolo y tenga toda la energía que necesita para existir en sí misma, en su color que empuja desde dentro a la línea oscura que lo perfila haciéndola tender a estallar. Aunque lo haya pintado yo mismo y me guste, también odio ese fondo asqueroso y rancio y por eso quiero robarle la figura. Quiero castigarlo. Lo que consigo son cuerpos demasiado expresivos que simulan trozos de carne, aunque sea carne de tebeo, un poco a lo Walt Disney.

Nada me convence y continúo. Después de tapar lo logrado varias veces, la nebulosa se convierte en eskay azul, como el de un sofá de los que, aunque sea frío, hace sudar, y sobre él, una forma que ya sólo es

perfil puro que no encierra ningún color, que viene de fuera y que está medio rota y sostenida desde los bordes por dos columnas que también podrían ser conductos abiertos al exterior. Además hay algunas pinceladas aplicadas en paralelo, que forman una figura abierta que no es nada en concreto. El cuerpo que yo quería hacer y me había estado obsesionando se ha convertido en un conjunto no cerrado, abierto en canal, que, en algunas partes, podría mantener el recuerdo a ciertos órganos, a mí me los recuerda, pero que todavía no sé lo que es. Lo que me gusta es que, curiosamente, sin serlo, o siendo todo lo contrario, me sirve para satisfacer las ganas de ver aquel cuerpo concreto que anhelaba, cerrado en su contorno y cargado de energía centrípeta. También satisface mi deseo de agredir al fondo. Además, el azul es, obviamente, un cielo.

Se titula *Conejos* por esa cosa de humanos desollados que tienen los conejos en las carnicerías, y también por una anécdota que oí contar a Jodorowsky hablando del rodaje de su película *El Topo*, en la que más o menos decía: "...quería 10.000 vacas corriendo. Como era difícil conseguirlas, pensé que con 10.000 conejos también quedaría impresionante. Pero sólo me enviaron 400 conejos, y 200 estaban muertos. Así que cambié la escena. Y en vez de una estampida de conejos, aparecen 400 conejos muertos. Es impresionante. Todo tiene solución".

3.2. TUMULTO²

Con el término tumulto pretendo nombrar el caos inicial del que surge la obra. El cuadro sería el resultado de un proceso de individuación que, lo que en realidad haría, es modular, a través del diagrama, ese caos original de condiciones y posibilidades, modular aquella catástrofe pre-pictórica de la que hablaba en el capítulo 1. Como veremos en el apartado 3.5, tumulto se refiere a lo *preindividual* de Simondon. Si hablo de modularlo es porque, al ser previo al proceso de individuación

2 Debo agradecer la idea de esta denominación al pintor y amigo Luis Candaudap.

pictórica, es realidad amorfa en la que, si bien, se podrían distinguir quizá zonas de intensidad diferenciada —que tendrían que ver con los picos intencionales del autor—, no podríamos hablar de partes, ni en consecuencia de articulación; por eso, se trata más bien, de un asunto de modulación³.

El tumulto abarca también la condición psíquica del autor, de tal modo que la individuación consistiría en la modulación de su propio tumulto mental y anímico, en el desarrollo de su proceso de impersonalización como sujeto, en la efectuación de una paradójica *separación para la integración* tal y como veremos tanto en Jung como en Simondon. En cualquier caso, si hablamos de tumulto como realidad caótica e indiferenciada, convendría no dividir: si *possest* es identidad de potencia y acto, de acto y hecho o sujeto y objeto, ya no es posible hablar, por un lado, de la obra como combinación adecuada de color, línea y forma en tanto que elementos materiales, discernibles y articulables y, por otro, del autor como ejecutante externo en proceso de individuación. Para entender mi propia práctica, la práctica pictórica en general y sobre todo, de cara a la enseñanza, busco desarrollar un lenguaje que integre factores materiales y espirituales y describir *possest*, no ya como producto de la articulación de elementos diferenciados y diferenciados, separados de factores subjetivantes y constituyentes, sino más bien como resto de un proceso vital análogo al de la creación celular, donde el producto de la operación es la propia agente de la misma. Desde este punto de vista, lo que importa no es el hecho por un lado y el acto por otro, sino *possest* entendido como *organismo celular* que, incluyendo a ambos (acto y hecho, que no lo olvidemos, suponen tres instancias: autor-obra-espectador), se *autoproduce* a partir de una situación inicial *tumultuosa*.

El *tumulto* es lo dado, aunque no esté presente materialmente: es la falsa vacuidad del lienzo en blanco de la que habla Deleuze (2002: 89). Es

3 La oposición entre articulación y modulación, proviene de la lingüística, y se refiere a la diferencia entre lenguaje digital y lenguaje analógico. La modulación como característica del lenguaje analógico son “los valores de una voz no articulada” (Deleuze, 2007b: 143).

lo indiferenciado, lo que no se sabe de dónde viene. Es el caos en el que priorizar algún polo para llegar a hacer lo visible; es el deseo que busca perpetuarse, previo al acto de pintar. Tiene que ver con la catástrofe⁴. Es tanto la pintura antes de salir del tubo como las ganas de apretarlo. A pesar de que pueda llevar fraguándose un tiempo previo indefinido, cuando el proceso se dispara, a lo largo de un tiempo limitado, sólo mensurable a posteriori y en un espacio también limitado que podría crecer o disminuir pero que suele mantenerse desde el principio, se ensayan distintas posibilidades de definición y conversión del *tumulto* en un perfil determinado a través de un trabajo de modulación. Si bien afecta por igual a lo inmaterial, la modulación sólo se puede llevar a cabo materialmente, por lo que siempre es necesario partir de algo, empezar, sea como sea. Hacen falta “marcas”, como continuamente dice Bacon (Sylvester, 1977); marcas, trazos que hagan posible su propia modulación. Pintar será entonces marcar, como inicio expresivo, y modular, como desarrollo constructivo. El trabajo de instauración resulta así semejante al de subir o bajar un volumen o acelerar o ralentizar un ritmo, etc.; subidas y bajadas, aceleraciones y ralentizaciones que, en un cuerpo a cuerpo, afectan por igual a la obra y al autor. No se actúa sobre partes diversas y sus combinaciones, sino que *possesit* avanza como conjunto. Ese conjunto, ese tumulto que tiende a la individuación, es a la vez formal, material y espiritual.

El tumulto de la materia es el tumulto del espíritu. La relación entre ambos, no es una relación simbólica o metafórica. No hay relación de representación entre una y otro: el óleo rojo del cuadro no me *representa* a mí, que lo extiendo sobre el lienzo. El óleo rojo extendido es la vivencia precisa, exacta, de un afecto determinado⁵. Es una especie de

4 Tal y como escribe Deleuze: “Pertenece tanto al acto de pintar que está antes de que el pintor comience su acto. La catástrofe está antes. Va a estar durante también. [...] Un sentido agudo del trabajo es el trabajo pre-pictórico. Y la catástrofe es ya pre-pictórica. [...] Es como la condición para pintar, está antes del acto de pintar” (Deleuze, 2007b: 29-30).

5 Otra manera de describir todo esto, sería hablar de *sensación*: “El color está en el cuerpo, la sensación está en el cuerpo, y no en los aires. Lo pintado es la sensación. Lo que está pintado en el cuadro es el cuerpo, no en tanto que se representa como objeto, sino en cuanto que es vivido como experimentando tal sensación (eso que Lawrence, hablando

mente expandida. Son los dedos que tamborilean sus propios nervios. Es exactamente la vivencia *en tumulto* de nuestra psicología. En el acto que se hace materia, todo se da de golpe, como caos y epifanía. Porque, ¿que es la psicología, qué es el espíritu, sino lo que está fuera de nosotros, lo que somos capaces de hacer y producir con nuestras manos, con nuestro cuerpo? O al menos, ¿no es esto lo que la pintura nos enseña? Cézanne decía: “El pintor no ha pretendido otra cosa. Su psicología es el encuentro de sus dos tonos” (Gasquet, 2009: 214). En lo que concierne al sujeto, el cuerpo y lo corporalizado son sostén y posibilidad del proceso de individuación.

Si digo que el rojo pintado es mente expandida, es porque la pintura es un cuerpo a cuerpo en el que resulta imposible distinguir los afectos y los perceptos de su materialización, porque están en ella. La sensibilidad está fuera de uno mismo, fuera de los límites propios, de tal manera que, mágicamente, somos lo que hacemos, y no al revés⁶. La expresión, en ese sentido, se mueve de fuera a dentro, si es que tales categorías tienen algún sentido en *possest*. Lo cual quiere decir, que hagamos lo que hagamos, seguiremos siendo lo que somos, sea ello aceptable o no para nuestra conciencia. En consecuencia, lo que la modulación del tumulto supone espiritualmente es el movimiento entre lo personal y lo impersonal, el vaivén entre lo que reconocemos como propio y lo que, por desconocer en nosotros mismos, nos resulta ajeno. Modulación del tumulto es entonces, tanto procedimiento material, como efectucción del *sí-mismo*; que no es otra cosa que salirse fuera de sí. A través de la modulación, la materia deviene *nada*, y el sujeto en proceso de individuación tiende también hacia la *nada*, hacia su disolución en lo colectivo.

de Cézanne, llamaba “el ser manzanesco de la manzana” (Deleuze, 2002: 42).

6 Aquí, dado su potencial para la renovación del imaginario, traigo a colación algunas ideas desarrolladas por Maurice Leenhardt en sus estudios sobre los canacos, en las que habla de los vínculos entre cuerpo y mundo. El cuerpo, en general, para ellos sólo es el elemento sustentador de seres y cosas; el cuerpo humano, no tiene interioridad específica, sólo es soporte de lo que existe. La persona no está definida por sus límites físicos, sino por el conjunto de relaciones que pone en juego. Todo lo que la constituye, está fuera de ella. Entiendo que en nuestra cultura, la experiencia de la pintura nos conduce a alcanzar algún atisbo del sentido de una concepción del cuerpo y el mundo como la de los melanesios (Leenhardt, 1997).

Podría decir aquí también que la praxis pictórica como proceso que, reconociendo el punto de partida como tumulto, lo modula, es, al fin y al cabo, praxis también política, porque, entre otras cosas, aporta una concepción del cuerpo diferente y emancipadora respecto de la que, culturalmente, nos somete. Me refiero a la idea de cuerpo como sostén de la existencia, carente de interioridad, no definido por sus límites físicos y más determinante por las asociaciones en las que se pueda ver involucrado que por sí mismo. Merleau-Ponty, citando a Valéry, dice: “El pintor aporta su cuerpo, dice Valéry. Y en efecto no se ve como un espíritu podría pintar. Es prestando su cuerpo al mundo que el pintor cambia el mundo en pintura” (Merleau-Ponty, 1986: 15).

Pero, ¿de qué cuerpo hablan? Diría que de un cuerpo que no pre-existe, sino que se crea en el propio acto de pintar, y toma cuerpo precisamente en la potencia que el color organizado es capaz de desplegar y las relaciones que es capaz de establecer. El cuerpo del óleo rojo es mi propio cuerpo si es que se encuentra con el tuyo. Puede ser el *cuerpo sin órganos* de Deleuze y Guattari, quienes lo definen no como concepto, sino como práctica o como conjunto de prácticas. No es el cuerpo dado, sino la práctica y el proceso de construirse uno, siempre inalcanzable y sólo existente como límite. Supone renunciar al organismo en tanto que totalidad reguladora para dar rienda suelta a la posibilidad de conexión de los órganos con elementos externos que conformen nuevos conjuntos impersonales. Es el ser como potencia creadora en expansión: “conectar, conjugar, continuar. [...] Sólo ahí el CsO se revela como lo que es, conexión de deseos, conjunción de flujos, continuum de intensidades. Hemos construido nuestra pequeña máquina particular, dispuesta a conectarse con otras máquinas colectivas según las circunstancias” (Deleuze y Guattari, 1980: 199).

En pintura, la posibilidad de un nuevo cuerpo (cuerpo pictórico como *cuerpo sin órganos*) se intuye desde la promesa de la mano desencadenada, o, como decía Klee, de la *mano materna*⁷. Es la mano ciega que traza, que hace marcas y manchas sin importarle *el qué verán*.

7 La cita exacta dice: “Como es lógico, empiezo con el caos, que es lo más natural. Me siento tranquilo al hacerlo, ya que por lo pronto yo mismo tengo derecho a ser caos. Es la mano materna” (Klee, 1998: 140).

Podríamos decir que esa mano que deja de estar sometida al cerebro o a la visión, supone un *desmembramiento fundante*, el paso inicial en el advenimiento del cuerpo innombrable: “Y si la mano toma la iniciativa y se rebela... eso es lo indecible” (Casado, 2012: 53). Deleuze también habla de ello: “La mano desencadenada es la mano que se libera de su subordinación a las coordenadas visuales” (Deleuze, 2007b: 91). Describe dicha liberación como una completa transposición: “no es solamente una independencia, es una inversión de la dependencia: en lugar de que la mano siga al ojo, la mano, como una cachetada, va a imponerse al ojo, va a violentarlo” (Deleuze, 2007b: 93). Añade un juicio de valor al respecto: “Si no hay en el cuadro una especie de rebelión de la mano en relación al ojo, es que el cuadro no es bueno” (Deleuze, 2007b: 95). Dicha rebelión, en los mejores casos, al final habrá de conducir a la creación metafórica de un órgano añadido como símbolo del cuerpo regenerado: “Se tratará de una tensión mano/ojo de tal manera que el diagrama manual haga surgir ¿qué? La respuesta es forzosa, puesto que no se trata de una figura figurativa: Se trata de darle al ojo una nueva función, que la mano induzca para el ojo una nueva función, es decir, un verdadero tercer ojo” (Deleuze, 2007b: 125).

Desde el punto de vista de ese *tercer ojo*, ni para el pintor ni para el enseñante de pintura son operativos los conceptos aislados de forma, línea o color. El concepto de forma, en concreto, podría ser reemplazado por el de información, en el sentido de que ésta, a diferencia de aquella, no es nunca un término único, sino la significación que surge de una disparidad, la diferencia que desencadena un nuevo proceso, presuponiendo así un sistema más complejo que el meramente formal e inclusivo para con lo viviente (Simondon, 2009: 42). En el sentido en que aquí lo uso, el término información tendría que ver con *figura*, tal y como aparece definida en el glosario. No son nociones, en todo caso, ni más ni menos importantes, o ni tan siquiera diferentes en cuanto a su potencial constituyente, que el pincel, el agarrás, el olor del estudio, la suciedad de sus manos, los recuerdos del día anterior, la posibilidad o no de exponer, el frío, el calor o el ruido que entran por la ventana... Si la pintura es *possest*, ya no podemos hablar de un sistema de elementos a articular, ni siquiera podemos hablar ya de *elementos* pictóricos. No hay unidades discernibles, hay tumulto de un tipo o de

otro. Una posible clasificación de los distintos tumultos será tarea para más adelante. Tras la catástrofe viene la definición de un nuevo perfil: “los hombres sabios ven los perfiles y por eso los dibujan”⁸.

La propia naturaleza de la pintura como *possest*, como *tumulto* modulado, como organismo complejo o como proceso de *individuación*, siempre en ese doble sentido material y espiritual, hace realmente difícil la transformación del proceso de creación en método codificado utilizable en la enseñanza. La naturaleza de la pintura así descrita es, en algún sentido profundo, incompatible con la labor docente entendida como instrucción, como enseñanza sistemática de ideas, transmisión de conocimientos y métodos prácticos, porque el proceso material de creación se desarrolla sólo desde la singularidad de una subjetividad también en proceso, siendo ambas derivas inseparables. Sin embargo, es en sí misma pedagógica: *la pintura enseña*. En ese sentido, quizá la tarea no sea tanto enseñar pintura como proponer y crear las condiciones de posibilidad para que la pintura enseñe. En eso consistiría, desde mi punto de vista, la metodología adecuada para su magisterio.

Con la intención de ir definiendo esa metodología, a la vez que se va aclarando la idea de la pintura que desde el principio estoy poniendo en juego, me resulta indispensable referirme a continuación a la idea de *individuación* desde dos puntos de vista diferentes y complementarios: el de Carl Gustav Jung en el ámbito espiritual o psicológico, y el de Gilbert Simondon como intento totalizador y ejemplificante de la individuación como proceso primario. La confluencia de ambos habrá de dar pie a una mejor comprensión de la inseparabilidad y superación de la dicotomía sujeto/objeto intrínseca a *possest*.

8 En uno de sus *Metálogos*, Bateson se refiere a William Blake: “Una vez hubo un artista muy iracundo que garrapateó sobre toda clase de cosas, y cuando se murió, revisaron sus libros y vieron que había escrito: “Los hombres sabios ven perfiles y por eso los dibujan”, pero en otro lugar había escrito: “Los hombres locos ven los perfiles y por eso los dibujan” (Bateson, 1998: 53).

3.3. INDIVIDUACIÓN SEGÚN JUNG⁹

Pasa un minuto del mundo. ¡Pintarlo en su realidad! Y para ello olvidarlo todo. Convertirse en sí mismo (Gasquet, 2009: 173).

Individuación es, para Jung, un proceso de diferenciación que tiene por objetivo el desarrollo de la personalidad individual. Dado que lo real existente es el individuo como singular, lo universal estará fundado en la semejanza, realmente existente, de los singulares, de tal manera que la culminación del proceso no será, como podría deducirse erróneamente, el aislamiento, sino una comunión más intensa con lo colectivo:

La individuación significa precisamente un cumplimiento mejor y más pleno de lo que constituyen las determinaciones colectivas del individuo, en cuanto que una consideración suficiente prestada a la singularidad individual permite esperar un rendimiento social más efectivo que si esa singularidad se desatiende o se reprime (100).

En ese sentido, individuación es antónimo de individualización. Porque, al fin y al cabo, el individuo humano,

Constituido por factores puramente universales es enteramente colectivo, y por lo tanto no hay ninguna clase de oposición entre él y la colectividad. [...] La individuación procura precisamente una cooperación vital de todos los factores. Pero como los factores en sí universales se presentan siempre y únicamente en una forma individuada (101),

hablar de individuación es, a la vez, referirse a la singularización y a la universalización, o, mejor dicho, a un preciso modo de universalización por medio de la singularización.

Para Jung, al contrario de Freud, el inconsciente no consta solamente de tendencias y deseos infantiles o, en general, de todo aquel material reprimido por la conciencia por su incompatibilidad y que, por lo tanto, igualmente podría ser consciente si se levantase la repre-

9 Salvo indicación contraria, el contenido y las citas de este apartado están tomados de *Las relaciones entre el yo y el inconsciente* (Jung, 2009). Los números de página correspondientes a cada cita aparecen al final de la misma entre paréntesis.

sión. Además de eso, tiene también otro aspecto: el formado por “todo aquel material psíquico que no alcanza el umbral de la conciencia” (20) y del que no se puede dar cuenta por el principio de represión. Se trata de lo que denomina “inconsciente colectivo”, en oposición al inconsciente personal definido por Freud. Aquel no es producto de la represión y reaparece “por función psíquica natural” (37), es decir, se trata de una función inherente al ser humano. Jung recalca que “no se trata de representaciones heredadas, sino de huellas [*Bahnungen*] heredadas” (37). Son sus famosos arquetipos. Lo que eso quiere decir, es que “el inconsciente, en sus estratos en cierto modo más profundos, posee contenidos colectivos relativamente animados” (37). Al describirlos como animados, entiendo que se refiere a su dinamismo propio, relativamente independiente de la represión personal. Son factores colectivos todas las tendencias fundamentales y todas las formas fundamentales del pensar y del sentir. Para él, prácticamente todo es colectivo en nuestra psicología llamada individual. Repite, a menudo, que este inconsciente colectivo no sólo es función compensatoria, “no sólo reacciona a los contenidos conscientes, también tiene iniciativa propia, asume la conducción” (118) de la vida psíquica. El motivo que lo pone en marcha no es un plan general o un objetivo determinado, sino sólo “una tendencia a la realización del sí-mismo” (118). El inconsciente no es una fantasía o una realidad de segundo grado, es tan real como el propio mundo: “por no ser el inconsciente mero reflejo reactivo sino actividad productiva autónoma, su ámbito de experiencia constituye un mundo propio, una realidad propia, de la cual podemos decir que influye sobre nosotros como nosotros sobre ella; lo mismo, pues, que decimos del ámbito de experiencia del mundo externo” (120).

El punto de partida del proceso de individuación habría que situarlo en el insoslayable “*drame intérieur*” (13), en el menoscabo que el Yo, la persona, supone para con el individuo como posibilidad. Dicho individuo, como ser resultante del proceso de individuación, no sería solamente el Yo, la persona, sino algo más grande, que Jung denomina “sí-mismo”. Por tanto, el objetivo del proceso de individuación es la liberación del sí-mismo. Pero liberación no sólo “de las falsas envolturas de la persona, sino también de la fuerza sugestiva que ejercen las imágenes del inconsciente” (101). Es importante recalcar, una y otra vez, el carácter no personal del inconsciente colectivo, carácter preindividual

podríamos decir, ya que cuando se hacen conscientes algunos de sus contenidos, siendo el desencadenante del proceso la terapia psicológica o cualquier otra práctica o suceso (como, por ejemplo, la práctica pictórica), cabe el riesgo de interpretarlos como adquisiciones personales, como accesorios personales, con lo que el sujeto podría sufrir un profundo desequilibrio por sobrecarga de responsabilidad. Tal y como decíamos más arriba, el inconsciente no es únicamente producto de la represión, sino que una parte de él tiene vida colectiva propia. Su desbloqueo no tiene por que ser, en consecuencia, liberador.

La persona sería la construcción social de la máscara del individuo. La conciencia del yo se identifica exclusivamente con la persona, pero ésta no es más que parte del individuo; no es sino un “recorte más o menos casual o arbitrario de la psique colectiva” (72), una mezcla, eso sí, singular, pero de capacidades que en realidad son universales. Consiste, entonces, en una suma de hechos psíquicos que se experimentan como personales a pesar de que no lo son en absoluto. Así, la persona responde a una conciencia que exagera la responsabilidad y la autoría respecto de sus propios contenidos, para de ese modo constituir la ilusión de una totalidad realmente existente. Eso sólo lo puede conseguir a costa del olvido y de la represión de todos aquellos aspectos que no armonizan con la imagen ideal que trata de materializar. Tiene mucho que ver con la instancia de lo imaginario descrita por Lacan, según la cual la personalidad, el yo, se constituye a partir del estadio del espejo como reflejo de la imagen del Otro¹⁰.

La persona se realiza con esfuerzo, y por eso puede parecer que es, en sí misma, la individualidad. Sin embargo, como su propia etimología indica, no es sino “una máscara que finge individualidad, haciendo creer a los demás y a uno mismo que es individual, cuando no constituye sino un papel representado, donde la psique colectiva tiene la palabra” (Jung, 2009: 72). Su función es doble y es consecuencia de una exigencia social, imposible de anular: “la persona es un complicado sistema de relaciones entre la conciencia individual y la sociedad, ade-

10 Lacan desarrolla dicha idea en sus *Escritos*. En concreto, en “El estadio del espejo como formador de la función del yo (Je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” (*Escritos I*).

cuadramente caracterizable, como una especie de máscara destinada, por una parte, a producir en los demás una determinada impresión, y por otra, a encubrir la verdadera naturaleza del individuo” (132). Se podría decir, de otro modo, que es el producto de una violencia que lo cultural ejerce sobre el individuo ya que, en aras a una imagen ideal, se descarga gran parte del potencial humano. Es una apariencia,

Un compromiso entre individuo y sociedad acerca de lo que uno parece. Uno asume un nombre, adquiere un título, representa una función, es esto o aquello. Lo cual, naturalmente, en cierto sentido es real, pero en relación con la individualidad del sujeto sólo como una realidad secundaria, una mera configuración de compromiso (72).

Jung entiende esta *personalización* como ofrenda y sacrificio, de algún modo necesario o inevitable dada nuestra existencia puramente social, doloroso y que exige una contrapartida, ya que no es posible renunciar totalmente al *sí-mismo* en beneficio de una personalidad artificial:

La construcción de una persona adecuada a lo colectivo significa una tremenda concesión del mundo externo, un verdadero autosacrificio, que obliga al yo a entrar en una directa identificación con tal persona; de modo que hay gente que cree ser en efecto aquello que representa. La “pérdida del alma” que entraña tal actitud sólo es aparente, sin embargo, pues el inconsciente no tolera en ninguna circunstancia tal desplazamiento del centro de gravedad (134).

De todos modos, “en la peculiar elección y definición de la persona hay ya algo de individual” (72), de tal forma que el *sí-mismo* ya está presente ahí, si bien sólo es perceptible indirectamente. Ese *sí-mismo*, imposible de sepultar del todo, “se manifiesta en el modo particular de los contenidos inconscientes inversos y compensatorios” (73), que en cada caso, dependiendo precisamente del recorte concreto de lo colectivo que cada persona determinada suponga, serán diferentes. Es decir, a pesar de la *falsedad* de la persona, en su propio modo de formación descansa la posibilidad de lo *genuino*: “La actitud puramente personal de la conciencia provoca por parte del inconsciente reacciones que, junto a las represiones personales, contienen bajo la envoltura de fantasías colectivas, puntos de arranque para el desarrollo de la individualidad” (73). Cuando, de una manera u otra, comienza el proceso de disolución de la persona y, con él, la debilitación de la conciencia del yo, “aflozan,

fundidas entre sí, la individualidad y la psique colectiva, liberando las fantasías personales antes reprimidas” (76). Esas fantasías nos permiten encontrarnos con nosotros mismos y nuestra potencia propia, pasando la personalidad consciente a ser sólo una pieza más entre otras.

El proceso de individuación vendría determinado por ese levantamiento de la represión y disolución de la persona a través de la integración de lo consciente y lo inconsciente, tanto personal como colectivo, en una nueva unidad que no sería ni lo uno ni lo otro, y que, ya lo hemos dicho, denomina *sí-mismo*. El *sí-mismo* como entidad no dada, sino siendo precisamente algo que hay que llegar a realizar, es nuestra singularidad más íntima, última e incomparable. Nuestro *sí-mismo*, como síntesis de nuestro sistema vital, además de contener todas esas huellas heredadas de las que hablábamos anteriormente, es también el punto de partida, la semilla de toda vida posible. Aunque no lo conozcamos objetivamente, internamente somos capaces de percibir su posibilidad de existencia. Jung mismo reconoce que se trata de una idea que, si bien puede justificarse psicológicamente, no puede ser demostrada científicamente. A pesar de ello, en el ámbito de la biología, Maturana y Varela traen a colación ideas que tendrían mucho que ver con ésta, indemostrable, del *sí-mismo*. Concretamente dice que del mismo modo en que “el sentido de la vida de una mosca es el vivir como mosca, mosquear, ser mosca, [o] que el sentido de la vida de un perro es vivir como perro, vale decir, ser perro en el perrear”, el de un ser humano sería “el vivir humano al ser humano en el humanizar” (Maturana y Varela, 1998: 12). Ese “ser humano en el humanizar”, exigiría precisamente la realización del *sí-mismo*.

El advenimiento de la individualidad, la liberación del *sí-mismo*, es un proceso extraordinariamente difícil que no puede llevarse a cabo a través de un acto consciente de la voluntad, ni tampoco por imitación. El propósito consciente no conduce más que a actitudes típicas y tópicas. Al enraizarse en la conciencia del yo y dirigirse por tanto a lo personal, excluye todo lo inadecuado, de tal manera que, básicamente, supone más represión, o represión de aspectos inadmisibles para nuestra imagen como personas “racionales”, “intuitivas”, “sensibles”, o lo que se quiera. Por otro lado, equivocadamente, a menudo entendemos que, a través de la imitación de modelos externos podríamos alcanzar la diferenciación personal, lo cual, sin embargo, no conduce más que a

la esterilidad. Para efectuar lo que hay en nosotros de auténticamente individual hace falta una reflexión a fondo, un cierto abandono a la vivencia de lo inconsciente y una reestructuración profunda de todo lo que nos constituye.

Como decíamos, se trata de un proceso cargado de dificultades, durante el cual es muy probable que sucedan situaciones de desequilibrio psíquico, que en el caso del tratamiento analítico son provocadas artificialmente con la finalidad terapéutica de levantar obstáculos para el desarrollo ulterior. Me atrevería a decir que se trata de momentos similares, aquí caracterizados bajo la idea de “catástrofe”, a los que se viven a lo largo de una práctica pictórica comprometida. Esa pérdida del equilibrio es algo que “apunta al establecimiento de un equilibrio nuevo, y que alcanza en efecto este fin con tal de que la conciencia esté en condiciones de asimilar los contenidos que el inconsciente produce, o sea, de comprenderlos y elaborarlos” (80). Porque como Jung insiste en decir,

El derrumbe de la actitud consciente no es algo insignificante. Constituye siempre una destrucción en pequeño del mundo, en que todo retorna al caos originario. Uno se siente abandonado, desorientado, un barco a la deriva entregado al capricho de los elementos. Tal le parece a uno, por lo menos. Pero en realidad ha recaído en el inconsciente colectivo, que en adelante asume la dirección (81).

Ante la irrupción de estos nuevos contenidos inconscientes, cabe la posibilidad de respuestas diversas, como la sumisión, la identificación o el rechazo, inadecuadas en todos los casos. La única posibilidad de avance, la verdadera individuación, pasa, junto a la disolución de la persona, por la derrota de esas fuerzas de la psique colectiva como nuevas regidoras de la conciencia. Porque en realidad, a pesar del prejuicio generalizado en nuestra época acerca del poder liberador de lo inconsciente, a pesar de la creencia de que todo cuanto viene de *dentro* nace del fondo esencial más propio y originario, el inconsciente, desde el punto de vista Jungiano, es más bien tiránico y sólo nos conduce a la repetición compulsiva de actitudes que nos encierran en un círculo vicioso, impidiendo todo desarrollo.

Entonces, el proceso de individuación consistiría en alcanzar el *sí-mismo* como punto central de la personalidad. En términos similares a

los utilizados por Klee para definir su *punto gris*, Jung describe así ese centro individuado:

Si nos representamos la conciencia, con el yo como centro, frente al inconsciente, y si ahora consideramos el proceso de asimilación del inconsciente, podemos concebir esta asimilación como una especie de yuxtaposición del inconsciente con la conciencia, donde el centro de la personalidad total ya no coincide con el yo sino con un punto intermedio entre ambos sectores. Este sería el nuevo punto de equilibrio, un nuevo centro de gravedad para la personalidad total; centro virtual acaso, que, por su posición central entre la conciencia y el inconsciente, proporcione a la personalidad un nuevo y seguro fundamento” (180).

Aquí Jung trae a colación una cita de San Pablo: “Y ya no vivo yo, es Cristo quien vive en mí” (181). El individuo es entonces alguien que *ya no es un yo*, que de alguna manera, al individuarse, paradójicamente vuelve a lo universal desde su propia singularidad. Como posteriormente veremos, se trata de una idea coincidente con la de Simondon. Del modo en el que adelantaba en el apartado 1.10, en el terreno que nos ocupa podríamos hablar, acaso, de la Pintura tomando el lugar del yo: en el *hecho* pictórico, el yo desaparece a través del propio *acto* de su instauración. Más adelante, en el apartado 3.6, volveré sobre ello.

Resulta difícil de comprender, ya que nuestro punto de vista es punto ciego para con nosotros mismos. No tenemos dificultades en vernos como persona. Pero, sobrepasa nuestras posibilidades el ver claro lo que es uno como *sí-mismo*, pues, para tal operación, la parte debería poder concebir al todo. No hay esperanza alguna de alcanzar, aunque sea una conciencia aproximada del *sí-mismo*, pues por mucho que logremos traer a la conciencia, siempre subsistirá un sector determinado e indeterminable del inconsciente que también pertenece a la totalidad del *sí-mismo*. De modo que el *sí-mismo* permanecerá siempre como una magnitud englobante. Lo que resulta obvio es que la conquista o la liberación del *sí-mismo* no puede ser concebida como el triunfo de la personalidad consciente, sino que, en todo caso, el mérito ha de recaer en algo que es consciente e inconsciente a la vez o no es ni lo uno ni lo otro. Ese algo es el buscado punto central de la personalidad, ese algo indescriptible situado entre los opuestos, o unificador de los opuestos, o resultado del conflicto, o *efecto* de la tensión energética.

El proceso de individuación supone poner la mente en nosotros

mismos, no en *lo que uno debería*, sino en lo que puede y necesita hacer. Más que a la inflación psíquica de considerarnos héroes triunfantes, nos retrotrae, naturalmente, a nosotros mismos como un algo que es y vive tenso entre dos imágenes del mundo y sus respectivas fuerzas, sólo oscuramente intuitidas pero tanto más claramente experimentadas. El *sí-mismo* podría caracterizarse como una especie de compensación del conflicto entre el adentro y el afuera. Es algo con carácter de resultado, de meta alcanzada; algo que sólo paulatinamente ha llegado a ser y se ha hecho vivenciable a través de muchos esfuerzos. Así, el *sí-mismo* es también el objetivo de la vida, pues constituye la expresión más cabal de esa combinación dada como destino a la que denominamos individuo; y no sólo la del hombre singular, sino también la de todo un grupo humano, en que el uno complementa al otro para formar la imagen total. Con la experiencia del *sí-mismo* como algo irracional, un ente indefinible con respecto al cual el yo no está ni enfrentado ni sometido sino dependiente, rotando en cierto modo en torno a él como la Tierra en torno al Sol, se ha alcanzado la meta. El yo individuado, que es el único contenido del *sí-mismo* que conocemos, se experimenta como objeto de un sujeto desconocido que lo abarca.

Sería excesivo tratar siquiera de resumir aquí tanto los pasos concretos del proceso como la infinitud de sus matices y derivaciones posibles. En la segunda parte de la tesis, al hablar de la metodología o de la técnica de enseñanza adecuada a nuestro objeto, retomaremos el tema e incluiremos otras nociones y aspectos que complementen los hasta aquí desarrollados. Únicamente, para terminar, a pesar de que quizá pueda resultar evidente, desearía subrayar la relación del proceso descrito con varios de los conceptos ya tratados en capítulos precedentes, tales como acto, catástrofe, diagrama, punto gris, *lo nuevo*, repetición o potencia, así como el inevitable paralelismo entre la orientación general del proceso de individuación hacia la disolución de la persona y la orientación de la cura psicoanalítica lacaniana hacia la disolución de lo imaginario, el atravesamiento del fantasma, ya mencionada también en el apartado 1.2. en relación con la praxis pictórica. En esta misma dirección considero también pertinente, a causa de la relación que pueda tener con esa misma praxis pictóri-

ca, mencionar las observaciones del propio Jung acerca de la práctica alquímica entendida también como proceso de individuación. Es, según él, un error inexcusable querer reducir la corriente espiritual alquímica a “cosa de retortas y alambiques”. Lo que él llama “función trascendente de la psique” se refiere al cambio al que se apunta al dirimir posiciones con el inconsciente. Según sus análisis, esa capacidad de transformación del alma humana, que se expresa precisamente en esa función trascendente de la psique, es el objeto preferencial de la filosofía alquímica. En paralelo al proceso físico y material de búsqueda de la piedra filosofal, que supondrían los tanteos iniciales de la química como ciencia exacta, el secreto principal de los maestros alquimistas es el hecho de la función trascendente, de la transformación de la personalidad por mezcla y combinación de partes nobles e innobles, de las funciones diferenciadas con las inferiores, de lo consciente y lo inconsciente.

3.4. LEGIÓN

Primero puse a flotar en el lavabo lleno de agua una figurita que representaba a *Mowgli* sentado a horcajadas sobre la tripa de *Baloo* tumbado. Lo hice, no di apenas vueltas a la ocurrencia. En el borde, coloqué un aloe vera. Realice una animación *stop-motion* mientras el muñequito se movía siguiendo las corrientes que yo mismo provocaba al agitar la mano introducida en el agua. Después hice una pintura pequeña a partir de uno de los fotogramas, en el que la hoja de aloe verde y su reflejo azul en el agua entran en cuadro como ambientación y composición.

Años después, pensando en *el Mal*, inventé un juego de palabras que me hacía gracia. Partiendo de las expresiones *Euskal Txakurra* y *Perro Español*, escribí todas las combinaciones posibles entre sus términos. *Euskal Txakurra* es una expresión que connota autenticidad, valor de raza, no sé, cosas así; *Perro Español*, siendo una expresión análoga, parece un insulto. Obtuve las variantes:



**LUPA
AS
IMAN**

Taller de práctica artística desde la experiencia de la pintura

Coordinación: Itaki Imaz
Del 4 de julio al 30 de septiembre de 2005
Arteleku, Donostia

arteleku

*Euskal Txakurra / Perro Español / Euskal Perro /
Euskal Español / Txakurra Perro / Txakurra Español /
Perro Txakurra / Perro Euskal / Español Txakurra / Español Euskal.*

Elegí las que más me gustaron y pinté varios cuadros que las usaban como título, en tanto que excusa para ponerme en marcha. En aquel momento, las referencias me agotaban, tiraba de recursos aprendidos y sentía una gran impotencia para tomar decisiones; me parecía que “por qué no”, que “así mismo”, y terminaba rápido. Después de hacer *Perro Euskal*, *Euskal Español*, *Euskal Perro*, *Perro Español* y *Euskal Txakurra*, pinté en un formato un poco mayor *Perro Txakurra*, lo que se me ocurrió que era un *monstruo español*, que también tenía mucho que ver con los tatuajes tribales que veía a menudo en los cuerpos de los participantes de Gran Hermano. Recordaba también el fuego de muchos cuadros antiguos cuando los quemé porque cambiaba de estudio y no tenía sitio para todo y era momento de renovación. Pinté también algunas de aquellas llamas.

En general estaba furioso, y pinté un puñetazo, hice dibujos de ventanas con los cristales rotos, y en todos los casos la forma resultante tendía hacia lo agudo y lo negro. [Me acuerdo ahora de Klee niño: “A menudo estoy poseído por el demonio, y mi fracaso en ese campo sexual tan cargado de problemas no me mejoró. En Burghausen había torturado a los grandes caracoles de mil maneras. Y ahora me vencen parecidas tentaciones en esta región lacustre de Thun, más bella quizá aún que aquella. La inocencia me irrita. El canto de las aves me pone nervioso y tengo ganas de pisotear todos los gusanos” (Klee, 1998:40)]. Todo ello volvió a resonar en una escultura que al cabo del tiempo hice a partir de aquella forma que surgió en *Perro Txakurra*, y también en un logotipo para un curso de pintura que impartí, que se llamó *Lupa e Imán*. El logotipo ha permanecido como marca para múltiples usos.

Imaginaba la forma como un ser maligno, un demonio dentro de mi cuerpo que me atenazaba las entrañas, sobre todo el corazón y las tripas, como la mano de la bruja de *Blancanieves* de Disney cuando agarra la manzana envenenada, pero en color negro. La llamé Legión por la cita evangélica: “Jesús pregunta su nombre a uno de los demo-

nios que poseían a un hombre y el espíritu maligno le contesta: puedes llamarme Legión, porque somos muchos” (Marcos, 5, 9).

Me gusta recordar la relación entre Legión, que es *el Mal*, y aquella primera figurita de Disney en el lavabo que seguramente representaba, para mí, alguna forma de amor. Sin ninguna intención metafórica *el Mal* es plano y el amor ventana; parece que me diera igual, que, dependiendo del momento, pintase de una forma o de otra, y, en cambio, no parece que responda a un compromiso con la Pintura. Creo que mi camino es más bien el de *el Mal*, aunque ahora me veo entrando y saliendo, sin consistencia.

3.5. INDIVIDUACIÓN SEGÚN SIMONDON¹¹

Si Jung, en su análisis de la individuación, se ciñe al ámbito de lo psicológico, Simondon abarca un campo mucho más amplio, siendo su característica principal la no circunscripción a ningún terreno predeterminado y la no “separación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu” (11). Es filósofo y es científico; habla de la individuación en los dominios aparentemente excluyentes de lo físico, lo vital y lo psicosocial y crea el método necesario para poder hacerlo así.

Sin contradecirlo, rebasa a Jung al extender su idea a todo lo existente y proponer una visión del mundo donde ya “no hay hombres, animales ni máquinas, se evaporó el sujeto enfrentado a un objeto, donde se disolvió la materia en el espíritu y se fundió el alma en la naturaleza [...]. Lo que hay son individuaciones: física, vital, psíquico-colectiva, técnica” (17), que se convierten en tales dependiendo del escenario en que sucedan. Mejor dicho, los diferentes “régimenes de

¹¹ La mayoría de las citas de este apartado (y de los siguientes, hasta el 3.5.5.), así como su redacción en general, realizada a base de retazos tomados casi siempre al pie de la letra, provienen del libro *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información* (Simondon, 2009).

individuación son el fundamento de los dominios tales como materia, vida, espíritu o sociedad” (37).

Supone, sobre todo, un método de pensamiento diferente, más allá de la lógica, método que él mismo define como *transductivo*. El ser no es para él sustancia, sino devenir. Su esfuerzo consiste en pensar el ser y la individuación como proceso, antes de la existencia de individuos concretos, por lo que habla y trata de construir una “ontogénesis” en lugar de una ontología (26). El pensamiento de la *ontogénesis*, del devenir individuador, no se puede realizar a través de la lógica tradicional que opera con “conceptos y relaciones entre conceptos” (38) que sólo se aplican siempre a términos ya individuados, sino que debe ser en sí mismo, pensamiento en proceso de individuación, “marcha del espíritu” (40) que acompaña, analógicamente, a aquello que necesita ser pensado.

Simondon, al considerar de la individuación no el principio sino la operación misma, trasciende el enfoque de larga tradición filosófica del denominado, precisamente, *principio de individuación* como aquello que determinaba las condiciones y la posibilidad para que un individuo fuese único. Para él, dicha operación no es la “cosa a explicar sino aquello en donde la explicación debe ser encontrada” (25). Trata precisamente de “conocer al individuo a través de la individuación antes que la individuación a partir del individuo” (26). Son fundamentales por eso las ideas de devenir y singularidad, e

Inquiere sobre las condiciones en que un individuo se individúa y sobre lo que ocurre con aquello que no ha logrado individuarse, de tal manera que para la individuación no existen los individuos, sólo existen realidades preindividuales, transindividuales o interindividuales, y es allí donde reside la singularidad, no en el individuo que sería la interrupción del devenir” (16-17).

Simondon insiste y lo afirma tajantemente: “la individuación debe ser captada como devenir del ser, y no como modelo del ser que agotaría su significación” (37). El individuo es concebido entonces como momento, como *fase* del devenir, producto de un proceso susceptible de continuar y/o de poner en marcha nuevos procesos de individuación:

El individuo será captado así como una realidad relativa, una cierta fase del ser que supone antes que ella una realidad preindividual y que, aún después

de la individuación, no existe completamente sola, pues la individuación no consume de golpe los potenciales de la realidad preindividual, y por otra parte, lo que la individuación hace aparecer no es solamente el individuo, sino la pareja individuo-medio” (26),

que sería, precisamente, el ser.

Para poder pensar la individuación, Simondon, partiendo de ideas tanto filosóficas como provenientes del ámbito de las ciencias físicas y biológicas, considera que el ser no es “sustancia, o materia, o forma, sino [como] sistema tenso, sobresaturado, por encima del nivel de la unidad [...]; el ser concreto, o ser completo, es el ser preindividual, y es un ser que no consiste solamente en sí mismo, que es más que una unidad” (27), dado que ese término, unidad, sólo se puede aplicar al ser ya individuado: “La unidad de identidad, [...] es la del estado estable en el cual ninguna transformación es posible” (37). Cuando se dice de algo que es “uno e igual a sí mismo”, es porque ese algo ya está individuado, y en consecuencia se le pueden aplicar los principios del pensamiento lógico. Según el principio de identidad, en concreto, toda entidad es idéntica a sí misma. Valdría cualquier ejemplo: el Sol es idéntico a sí mismo, Yo soy idéntico a mí mismo, etc. Pero se debe notar que, para poder aplicar dicho principio, tanto el Sol como Yo, son consideradas unidades ya individuadas. Si se trata de pensar lo que todavía no es individuo, se deben hallar otros principios para describirlo. El ser, previo al individuo, deberá por ello, necesariamente, ser “más que uno”, y ese “más que uno” es precisamente la suma de individuo y medio. Por ello, dice que el ser posee una “unidad transductiva” (37); es decir, que antes de ser una unidad idéntica a sí misma, es algo más que la unidad, y que puede “desfasarse en relación consigo mismo, desbordarse él mismo de un lado y otro de su centro” (37). Al hablar de “desfase”, entiendo que utiliza el concepto tanto químico como físico de “fase”, de tal manera que se referiría simultáneamente a partes y a momentos; a la materia, al espacio y al tiempo. La realidad preindividual, dado que el individuo no existe en ella todavía, es un continuo indiferenciado, sin partes, sin fases, aunque cargada de potenciales que indican una cierta “incompatibilidad consigo misma” (26). Dicha incompatibilidad, proviene de “fuerzas en tensión tanto como de la imposibilidad de una interacción entre términos extremos

de las dimensiones” (26). El propio Simondon emplea en un momento dado un ejemplo que puede servir para explicar esto: en el ser preindividual, los términos extremos de las dimensiones, sin ser partes diferenciadas preexistentes, son “un orden cósmico y un orden inframolecular” (41) aún siendo inexacto se podría decir atmósfera y suelo, capas de realidad primitivamente sin comunicación. Lo que un vegetal hace, y por lo que el vegetal se individúa, es instituir una mediación entre ambos órdenes, entre ambos extremos, que antes de la operación de individuación no estarían estrictamente separados, sino sólo distantes, “clasificando y repartiendo las especies químicas contenidas en el suelo y en la atmósfera mediante la energía luminosa recogida en la fotosíntesis. Es un nudo interelemental, y se desarrolla como resonancia interna de ese sistema preindividual” (41-42), caracterizado por su incompatibilidad en relación consigo mismo, dada la imposibilidad de interacción entre el extremo cielo y el extremo tierra antes de la individuación del vegetal. Entiendo, entonces, que, acercándose a la concepción de Spinoza de *sustancia divina infinita*, o de *naturaleza naturante*¹², que puede ser tanto la Naturaleza como Dios, el ser es para Simondon abstracto, Naturaleza, Totalidad, energía potencial, y el individuo, modalidad del ser que conserva un resto de realidad preindividual: la naturaleza es “lo indeterminado que empuja a la individuación” (18).

La idea de desfase, estaría directamente ligada, por tanto, a la de devenir. El devenir es dimensión fundamental del ser, y sucede como consecuencia de la *metaestabilidad* inicial, situación de equilibrio inestable cargada de potenciales¹³. Esa característica inherente al ser, deter-

12 También Klee utiliza dicha expresión: “Ante todo, el artista no concede a las apariencias de la naturaleza la misma importancia apremiante que sus numerosos detractores realistas. No se siente tan sometido a ella, las formas detenidas no representan a sus ojos la esencia del proceso creador en la naturaleza. La naturaleza *naturante* le importa más que la naturaleza *naturada* (Klee, 2007: 29)

13 Simondon dice que para caracterizar la metaestabilidad, “es preciso hacer intervenir la noción de energía potencial de un sistema, la noción de orden y la de aumento de la entropía” (28). La define así como “un estado muy diferente del equilibrio estable y del reposo” (28). La entrada correspondiente de Wikipedia, por otra parte, dice lo siguiente: “La metaestabilidad es la propiedad que un sistema con varios estados de

mina un estado problemático que exige solución y empuja al devenir. Devenir corresponde, al fin y al cabo, a

La capacidad que tiene el ser de desfasarse en relación consigo mismo, de resolverse al desfase; el ser preindividual es el ser en el cual no existe fase; el ser en el seno del cual se consume una individuación es aquel en el cual aparece una resolución por repartición del ser en fases, que es el devenir; el devenir no es un marco en el cual existe el ser; es dimensión del ser, modo de resolución de una incompatibilidad inicial rica en potenciales. La individuación corresponde a la aparición de fases en el ser que son las fases del ser (27).

Corresponde por lo tanto al establecimiento de diferencias, de partes, de temporalidad en lo indiferenciado e intemporal. Como decíamos, es el devenir del ser el que hace aparecer individuo y medio; estos no son términos dados de antemano, sino que la aparición de fases (de partes, de momentos) que supone el devenir es el que los crea. Devenir es entonces una “resolución de las tensiones primeras y una conservación de dichas tensiones bajo forma de estructura” (27).

Pensar así exige la reforma y la sustitución de conceptos filosóficos básicos por nuevas nociones previas o más fundamentales, ya que “es posible considerar la individuación como lo que, en el ser, debe ser conocido en primer lugar” (43). Si la individuación, si el devenir, en lugar de llegar desde fuera del ser y consistir en algo que le ocurre es, por el contrario, una de sus dimensiones, ya no es posible hablar a partir de las viejas nociones. La relación como tal relación tiene “rango de ser” (32) y “es simultánea respecto a los términos cuya existencia asegura” (37). La relación existe, es, y ella misma, para resolver alguna inestabilidad, crea los términos entre los que se establece, situándonos en uno u otro dominio. Si esto sucede así, en lugar de sustancia, forma o materia, habremos de hablar de “información primera, resonancia interna, potencial energético, órdenes de magnitud” (37), conceptos todos ellos referidos al ser relacional más que al ser sustancial. En esa tesitura, en

equilibrio tiene de exhibir, durante un considerable espacio de tiempo, un estado de equilibrio débilmente estable”. <http://es.wikipedia.org/wiki/Metaestabilidad>. Consultada por última vez el 07/06/2012.

su abandono de la lógica clásica para poder pensar el proceso de individuación sin violentarlo, crea el concepto fundamental de *transducción*.

3.5.1. Transducción

Simondon describe la transducción como una noción poseedora de multitud de aspectos y ámbitos de aplicación, como

Operación física, biológica, mental, social, por la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un dominio, fundando esta propagación sobre una estructuración del dominio operada aquí y allá: cada región de estructura constituida sirve de principio de constitución a la región siguiente, de modo que una modificación se extiende así progresivamente al mismo tiempo que dicha operación estructurante. [...] La operación transductiva es una individuación en progreso (38).

Tal y como posteriormente veremos, la idea de transducción, al describir al individuo, sea del tipo que sea, en su propio proceso de formación, puede servir para explicarnos lo que ocurre en los procesos de creación pictórica, y tiene cierta relación con la *poiética* de la que habla René Passeron, como “ciencia de la actividad instauradora en todos los dominios” (Passeron, 1978: 29). Simondon dice de la transducción:

Existe [...] cuando hay actividad que parte de un centro del ser, estructural y funcional, y se extiende en diversas direcciones a partir de ese centro, como si múltiples dimensiones del ser aparecieran alrededor de ese centro; la transducción es aparición correlativa de dimensiones y de estructuras en un ser en estado de tensión preindividual. [...] Los términos extremos alcanzados por la operación transductiva no preexisten a esta operación; su dinamismo proviene de la tensión primitiva del sistema del ser heterogéneo que se desfasa y desarrolla dimensiones según las cuales se estructura: no viene de una tensión entre los términos que serán alcanzados y depositados en los extremos límites de la transducción (39).

Siendo aplicable en múltiples ámbitos, también lo es en el dominio del saber, donde deviene método de pensamiento, y donde “corresponde a un descubrimiento de las dimensiones según las cuales puede ser definida una problemática” (40). Es una forma de pensamiento analógica,

y por eso mismo excelente para pensar todo aquello que está en movimiento, como, por ejemplo, los procesos de creación. Es un pensamiento que acompaña a lo pensado, y que, analógicamente, deviene con ello. Simondon lo afirma así al decir que se puede aplicar a

Todos los casos en que se realiza una individuación [...]. La posibilidad de emplear una transducción analógica para pensar un dominio de realidad indica que ese dominio es efectivamente la sede de una estructura transductiva. La transducción corresponde a esta existencia de relaciones que nacen cuando el ser preindividual se individúa, expresa la individuación y permite pensarla; es pues una noción a la vez metafísica y lógica; se aplica a la ontogénesis y es la ontogénesis misma (40).

El problema es cómo llegar a pensar, cómo llegar a conocer lo que está en proceso de ser individuo sin caer en el error de utilizar los métodos que pueden ser adecuados al individuo ya formado, pero no a aquello que está deviniendo. Respecto a esa dificultad, Simondon dice algo que intuitivamente, desde la experiencia de la pintura y, por la exigencia de tener que pensarla además como docente, resulta muy familiar:

Únicamente la individuación del pensamiento puede, consumándose, acompañar la individuación de los seres distintos que el pensamiento. [...] el que podemos tener de la individuación [es] un conocimiento que sea una operación paralela a la operación que se conoce; nosotros no podemos, en el sentido habitual del término, conocer la individuación; podemos solamente individuar, individuarlos e individuar en nosotros; esta captación es por tanto, al margen del conocimiento propiamente dicho, una analogía entre dos operaciones, que es un cierto modo de comunicación. La individuación de lo real exterior al sujeto es captada por el sujeto gracias a la individuación analógica del conocimiento en el sujeto; pero es por la individuación del conocimiento y no por el mero conocimiento que es captada la individuación de los seres no sujetos. Los seres pueden ser conocidos por el conocimiento del sujeto, pero la individuación de los seres sólo puede ser captada por la individuación del conocimiento del sujeto (44).

De todos modos, él mismo reconoce que la operación transductiva no puede ser planteada como procedimiento lógico en el sentido tradicional. Es herramienta de pensamiento válida que, de hecho, presenta ventajas indudables respecto de los procedimientos lógicos de la deducción y la inducción, pero no lo es del modo habitual, ya que supone, de algún modo, la superación de la división entre el pensante y lo

pensado. Más que lógico, lo describe entonces simplemente como procedimiento mental, o mejor como “marcha del espíritu que descubre” (40). Y en lo que esa marcha consiste es en “seguir al ser en su génesis, en consumir la génesis del pensamiento al mismo tiempo que se cumple la génesis del objeto” (40).

De todas sus ventajas cabría destacar aquí las que, posteriormente, serán más aplicables a nuestro objeto de estudio. Una de las principales radica en el hecho de que la transducción se circunscribe al ámbito que piensa y no necesita buscar alternativas resolutorias en campos ajenos, sino que es capaz de extraer de las propias tensiones del dominio que le compete las soluciones adecuadas. En ese sentido, procede igual que la “solución sobresaturada [que] se cristaliza gracias a sus propios potenciales y según la especie química que encierra, no por aporte de alguna forma exterior” (41). Además de eso, supone una operación en la que no se pierde información. Contempla todas las variables y las conserva en la solución final. Lo dice así: “el orden transductivo conserva todo lo concreto y se caracteriza por la conservación de la información” (41).

Como decía, este modo de pensamiento exige la revisión de múltiples conceptos básicos. La noción de forma, en concreto, en el sentido de que se refiere a seres ya individuados de los que destaca su figura en el espacio, no es suficiente para el pensamiento transductivo. Lo que una idea como ésta capta es una realidad ya detenida, menoscabada, despojada de sus tensiones y potenciales. Por eso, en el pensamiento del devenir debe ser reemplazada por alguna otra noción más adecuada: “La noción de forma debe ser reemplazada por la de información, que supone la existencia de un sistema en estado de equilibrio metaestable que puede individuarse; la información, a diferencia de la forma, no es jamás un término único, sino la significación que surge de una disparidad” (42), de una diferencia. Al contrario de lo que diría la teoría de la Gestalt, “la buena forma no es ya entonces la forma simple, la forma geométrica pregnante, sino la forma significativa, es decir, aquella que establece un orden transductivo en el interior de un sistema de realidad que comporta potenciales” (42).

3.5.2. La individuación física

En el dominio físico, la individuación se caracteriza por consistir en la resolución de un sistema metaestable, en la respuesta del propio sistema a un desequilibrio y una tensión iniciales que exigen solución: “no es el encuentro de una forma y de una materia previas que existen como términos separados anteriormente constituidos, sino una resolución que surge en el seno de un sistema metaestable rico en potenciales: forma, materia y energía preexisten en el sistema. Ni la forma ni la materia bastan” (30). La formación de un cristal, por ejemplo, no responde a un encuentro entre materia y forma como elementos separados y ya constituidos, sino a una actividad que resuelve una tensión inicial en su propio límite, por donde va creciendo y desarrollándose. Por eso, se puede decir que el individuo físico está “perpetuamente descentrado, perpetuamente periférico en relación consigo mismo, activo en el límite de su dominio, no tiene verdadera interioridad” (31). El principio de individuación en el dominio físico es mediación, que “supone generalmente dualidad original de los órdenes de magnitud y ausencia inicial de comunicación interactiva entre ellos, luego comunicación entre órdenes de magnitud y estabilización” (30). Aquí la individuación se produce de forma instantánea, cuántica, brusca y definitiva, dejando tras de sí una dualidad entre el medio y el individuo. Resulta definitiva, se realiza de una vez por todas, de tal manera que a partir de ella la única transformación posible es la degradación, no pudiéndose hablar ya de adquisición de forma.

3.5.3. La individuación de los seres vivientes

Según Simondon, la individuación vital es un proceso que se construye sobre un fondo de individuación física, no siendo ambas individuaciones sustancialmente diferentes: “la vida no es una sustancia diferente de la materia; supone procesos de integración y de diferenciación que no pueden de ninguna manera estar dados por otra cosa que no sean estructuras físicas” (237).

En el dominio vital sin embargo, aunque en tanto origen absoluto se podría hablar quizá de una individuación instantánea del tipo descrito al hablar de lo físico, hay que considerar la individuación, más bien, como individuación perpetuada, según el modo fundamental del devenir: “lo viviente conserva en sí una actividad de individuación permanente”, no es solamente resultado de individuación, sino también teatro de individuación. No toda la actividad del viviente está, a diferencia de la del individuo físico, concentrada en su límite; existe en él un régimen más completo de *resonancia interna* que mantiene una *metaestabilidad* que es condición de vida. Esa idea de *resonancia interna* es fundamental en este ámbito.

La *resonancia interna* existe en el sistema del individuo y no solamente en el que el individuo forma con su medio; la estructura interna del organismo ya no resulta solamente de la actividad que se cumple y de la modulación que se opera en el límite entre el dominio de la interioridad y el dominio de la exterioridad; a diferencia de la falta de interioridad que caracteriza al individuo físico, el individuo viviente, por el contrario, tiene una verdadera interioridad, porque la individuación se cumple dentro suyo, porque lo viviente se individúa no sólo adaptándose al medio como podría hacer una máquina, sino modificándose y reestructurándose continuamente a sí mismo en función de esa adaptación, de tal manera que se introduce en la propia problemática vital. Por eso, el interior también es constituyente en el individuo viviente, mientras que en el individuo físico sólo el límite es constituyente.

3.5.4. La individuación psíquica

El psiquismo es una forma de hacer más lento el proceso vital; es una neotenia, es decir, una forma de mantener el estadio juvenil en la edad adulta. “Hay psiquismo cuando el viviente no se concretiza completamente, cuando conserva una dualidad interna” (179). Si el ser viviente pudiera estar satisfecho por sí mismo, no apelaría al psiquismo; éste es un recurso ralentizador, que mantiene al viviente en estado “metaestable y tenso, rico en potenciales” (179).

La diferencia fundamental entre la simple vida y el psiquismo, radi-

ca en el diferente papel que, en ambos, juega la afectividad. En la vida, la afectividad es reguladora y asegura la vida misma; la relación allí entre percepción y acción, es inmediata. En el psiquismo, la afectividad, más que resolver problemas, los plantea. Tener una vida psíquica conlleva la aparición de una problemática que no puede ser solucionada únicamente al interior de los límites del ser viviente.

Si el psiquismo llega, es para perseguir “la individuación vital en un ser que, para resolver su propia problemática, está obligado a intervenir él mismo como elemento del problema a través de su acción como sujeto” (32). Es decir, el ser vivo, para vivir, precisa mantener la metaestabilidad necesaria para ir adaptándose y estructurándose, necesita de un interior, de una subjetividad que establezca una cierta tensión en los ritmos y los procesos vitales, que, de otro modo, lo conducirían probablemente a una muerte temprana. De ahí, por ejemplo, la diferencia que en psicoanálisis se realiza entre instinto y pulsión, donde la pulsión, teniendo que ver con el hecho social, supondría necesidades de satisfacción más allá de lo puramente biológico, y que contribuirían a la perpetuación del proceso de individuación. Porque, después de la individuación vital, junto a la individuación psíquica y como parte del mismo proceso, llega la individuación colectiva, siendo ambas, psíquica y colectiva, aspectos de una misma individuación que da lugar a un proceso interno y otro externo. Para explicar esta individuación doble, Simondon introduce la idea de lo *transindividual*, rechazando implícitamente la idea de intersubjetividad, dado que el sujeto, lo interno, la subjetividad, no precede a la relación entre individuo y colectivo, sino que está constituido por ella. Entiendo que aquí, aunque en alguna ocasión Simondon rechace la validez del psicoanálisis, confluyen sus ideas.

3.5.5. Lo transindividual

El concepto de lo transindividual explica la interrelación y la simultaneidad de las individuaciones psíquica y colectiva; una no puede darse sin la otra y ambas suceden a la vez:

...el ser psíquico no puede resolver su propia problemática en sí mismo; su carga de realidad preindividual, al mismo tiempo que se individúa como ser psíquico que sobrepasa los límites del viviente individuado e incorpora lo viviente en un sistema entre el mundo y el sujeto, permite la participación bajo forma de condición de individuación de lo colectivo; la individuación bajo forma de colectivo hace del individuo un individuo de grupo, asociado al grupo a través de la realidad preindividual que lleva en sí y que, reunida a la de los demás individuos, se individúa en unidad colectiva. Las dos individuaciones, psíquica y colectiva, son recíprocas entre sí; permiten definir una categoría de lo transindividual que tiende a dar cuenta de la unidad sistemática entre la individuación interior (psíquica) y la individuación exterior (colectiva) (33)

Si, tal y como decía anteriormente, la relación tiene para Simondon *rango de ser*, lo transindividual da nombre a la categoría surgida de esa lógica relacional, donde los términos no preexisten a la relación: “es el nombre del sistema metaestable que da lugar a las individuaciones psíquica y colectiva, trama de relaciones que atraviesa y constituye a los individuos y a la sociedad, prohibiendo metodológicamente la sustancialización de unos o de la otra” (Morfino, 2011: 5). En palabras de Simondon

La sociedad no surge realmente de la presencia de muchos individuos, pero tampoco es una realidad sustancial que debería ser superpuesta a los seres individuales, y concebida como independiente de ellos: es la operación y la condición de operación por la cual se crea un modo de presencia más compleja que la presencia del ser individuado solo” (2009: 436-437).

Por tanto, la relación individuo / colectivo, no es nunca una relación simple entre términos enfrentados y preexistentes, sino un sistema complejo, transindividual, en el que no se podría hablar de lo psicológico y lo sociológico sino de lo humano: “no existe el psicologismo y el sociologismo, sino lo humano que, en el límite extremo y en raras situaciones, puede desdoblarse en psicológico y en sociológico” (439). Esas situaciones extremas, se refieren a situaciones patológicas donde lo social se sustancializa en sociedad y se enfrenta de manera casi absoluta al delincuente, al alienado, al niño y quizá en ocasiones a algún tipo de artista. Por lo demás, lo social no es sustancial, no es un término de relación, sino sistema de relaciones, sistema que implica una relación y la alimenta. El individuo, así, sólo entra en relación con lo social a través de lo social mismo, siendo la interioridad del grupo al

que uno pertenece “cierta dimensión de la personalidad de la dimensión individual, no una relación de un término distinto al individuo” (439). Resuenan aquí tanto las ideas de Jung respecto al inconsciente colectivo como las del psicoanálisis lacaniano donde el sujeto se constituye como imagen especular del Otro.

3.6. FIAT

Después de una larga temporada intentando dejar de repetirme y de pintar desde el fondo, generando atmósferas más que puzles de color, decido relajarme y radicalizar aquello que me sale espontáneamente cuando no me fuerzo: lo que decido es llevar al extremo mi cliché favorito. Aunque realmente no es una decisión. Más bien es algo que sucede: por aquí sí, por ahí no.

A causa de una mala conciencia arrastrada desde el principio y agudizada a partir de una conversación con un amigo, lo que había estado intentando hacer era una pintura seria, nada infantil, que respondiese a una visión borrosa, general y no diferenciada. Pero era agotador. Yo veo límites y formas cerradas por todos lados y la sensación inevitable es que incluso en los cuadros en los que conseguí acercarme más a esa nebulosa primordial, el color es algo gratuito y los bordes del lienzo se rebelan y actúan como línea que lo enmarca todo, frustrando mi deseo de expansión y madurez.

Los colores vuelven a ser, en Fiat, algo que pongo y aísló, una cosa que sale del tubo y coloco como un mantel, unos junto a otros, a veces fundiéndose pero en general bien delimitados: la línea negra ancha que termina dibujando algo que parece el genio de la lámpara, los separa. Esa línea que surge de la cesta y se eleva sinuosa como una serpiente es mi decisión y me sorprende. La he descubierto y es irrepetible, pero es una conquista, de eso no tengo duda.

El rosa y el verde están ahí como color helador de invierno, de temporada, pero la textura que el rodillo deja en el óleo es veraniega, tartán de pista de atletismo incluso en los fundidos. La sensación es jubilosa, tengo algo entre las manos que ha llegado a ellas por las venas de mis



Texto ficticio, 100 x 100 cm

brazos y se eleva, tiende a subir y chocarse con la horizontal superior del lienzo. También tiene una gran nariz, lo cual no es nada serio, sino más bien una broma loca, pero no es un chiste; es el rastro de la figura que siempre quiere aparecer aunque yo le dé la espalda. Y esta vez, además, tan dibujada, que aunque no haya perspectiva salta al espacio y se queda flotando como los minotauros que Picasso trazaba con luz en el aire.

El título quería evocar algo rotundo, reconocible al instante como una marca de coche. Después de elegirlo y usarlo por esa razón, he sabido que la expresión latina *fiat* se traduce como *hágase*. No tenía ni idea, pero ahora, el que la figura me recuerde a un genio saliendo de su lámpara cobra un nuevo sentido para mí.

3.7. POSSEST (II): TRANSDUCCIÓN PICTÓRICA

Retomo el concepto puesto en juego en el apartado 1.7. para reformularlo y completarlo bajo la perspectiva de la noción de individuación. El esfuerzo por utilizar dicha noción para aproximarme a la práctica pictórica puede resultar no del todo riguroso desde el punto de vista de la teoría misma de la individuación de Simondon. Sin embargo, en

combinación con otros sistemas de interpretación, establece un punto de vista que, analógicamente, pretende resolver una falta de completud y hacer honor a la complejidad de la praxis pictórica que, en sus explicaciones, a menudo se ha visto reducida a mero proceder productivo, actividad terapéutica o sistema de comunicación.

La idea de la individuación de la pintura, tal y como aquí la planteo, incorpora aportaciones teóricas que quizá puedan resultar ajenas en exceso a la primera. De hecho, Simondon, en alguna de sus afirmaciones se distancia del psicoanálisis explícitamente. Sin embargo, en este contexto, utilizaré algunas ideas provenientes del mismo. Tal y como decía en la introducción, puede que esté tratando así de conciliar dos o más ámbitos de explicaciones excluyentes, pero justifico el intento desde la realidad de la experiencia personal y los mundos que abre: si bien la congruencia de dicha síntesis conceptual pueda resultar dudosa, entiendo que en mi intuición, con todas sus carencias, ya se ha realizado. Trataré aquí de exponerla ordenadamente con la intención de construir un instrumento de pensamiento que sirva para abordar la problemática de la relación entre la pintura como praxis y su enseñanza, evidenciando a la vez todas las dificultades, los límites y las posibles vías para desarrollos posteriores que sea capaz de detectar. La combinación que propongo puede servir para pensar la pintura a partir de su propio proceso de instauración, de su *poiesis*, en lugar de pensar ese mismo proceso desde una concepción ya formada de la Pintura.

Definía anteriormente *possest* como la reunión pictórica de acto (efectuado por y en un sujeto) y hecho (concretado en un objeto) en un organismo complejo pero unitario que sería el cuerpo del Arte, su sostén¹⁴. Denomino *possest* a ese organismo que sostiene la Pintura como Arte. Lo que *possest* toma en consideración y nombra es la relación entre acto y hecho pictóricos. Para que la acción productiva de un agente cualquiera pueda ser considerada *acto* en Pintura, debe producir el

14 Utilizo *organismo* en cuanto que conjunto organizado, compuesto por subsistemas con funciones propias y en interrelación y cuya función básica es *autoproducirse*, mantenerse vivo en el intercambio continuo de autor por espectador, tal y como vengo tratando de describir.

hecho pictórico; para que un producto pictórico cualquiera sea considerado hecho pictórico debe ser consecuencia de un acto. Si el acto es tal, es porque supone la *muerte simbólica* del productor, que sucede cuando el producto, al ser visto, en su relación con el otro, adquiere el carácter de hecho, al ser reconocido como tal, haciendo a su vez del primero un autor. Esa cuestión, digamos, *espiritual*, se hace posible a través de la materialidad del diagrama, de *lo pictórico*, de la sensación que toma cuerpo en una figura. El acto implica, por tanto, la presencia del otro es, necesariamente, acontecimiento transindividual que genera los tres términos de la ecuación artística¹⁵. La *muerte simbólica* es fase de una operación de individuación. La conversión simultánea y análoga de producto en hecho también lo es. Lo que permite que quien mira sancione el producto como hecho pictórico y devenga a su vez espectador, eso que toca y afecta, es la sensación, entendida aquí como el resto de preindividual que queda en él. El resto o el rastro de preindividual, la sensación que en el proceso de individuación de la obra queda sin individuar como resonancia de una fase preindividual, es equiparable a lo que he definido como *lo nuevo*. *Lo nuevo*, a su vez, supone en Pintura *lo pictórico*, que, por lo tanto, dentro de un conjunto formalizado, pertenece todavía al mundo de lo indiferenciado, al tumulto virtual que toda obra digna de tal nombre conserva aún en sí. Es el ritmo, potencia preindividual concretada en una sensación pictórica que, como tal, se abre a múltiples dominios: es básicamente visual, pero también, auditiva, táctil, etc.

Possest es un mixto que abarca varios niveles de realidad. El individuo del que hablo es *possest* como conjunto unitario, no la persona que pinta, el cuadro pintado o la persona que mira, aunque implica la individuación de los tres. Dicho individuo no es por tanto, ni sujeto ni objeto, sino la realidad de una relación dinámica que abarca términos diversos y que se mantiene en equilibrio inestable y en relación per-

15 Otra vez me refiero a autor, obra y espectador. Si hablo aquí de ecuación es como eco de la famosa *Ecuación Estética Molecular* de Oteiza, donde el ser estético sería la suma del ser real, el ideal y el vital. Sin atreverme a realizar ninguna analogía directa, poner las dos triadas en relación me resulta sugerente.

manente con el mundo en el que surge. Es un sistema que, como tal, es “unidad metaestable hecha de una pluralidad de conjuntos entre los cuales existe una relación de analogía y un potencial energético” (Simondon, 2009: 346). Como decíamos, integra al sujeto en su proceso de devenir hacia el *sí-mismo* y al objeto pictórico en devenir hacia la obra de Arte. Como tercer término necesario para que dicha relación se efectúe integra también al observador deviniendo espectador. Todo ello en un fondo preindividual en el cual, en el propio proceso de individuación, se destacan como figura los tres términos mencionados. El potencial energético viene dado por la heterogeneidad de los tres componentes. *Possest* hace efectivo el régimen de individuación pictórico como fundamento del dominio de la Pintura. Entiendo que, si se puede hablar de régimen de individuación pictórico, es porque, en un momento concreto de su devenir individuante general, que ha comenzado con su nacimiento (o quizá ya antes, en las conversaciones entre sus progenitores o mucho más atrás), el sujeto que elige la pintura como dedicación, redirecciona ese mismo proceso de individuación a través de la realización de unos artefactos que modificarán, a su vez, las relaciones transindividuales en las que se vea implicado y los vínculos que mantenga con el mundo, limitando así un nuevo ámbito específico que, en su propia individuación, irá definiendo una serie de características particulares que lo harán constituirse como figura en el fondo más amplio del que destaca. Si bien, en la descripción previa, la elección del sujeto aparece como desencadenante de la individuación, dicha elección no sería posible sin la existencia previa del dominio de la pintura. Ello da cuenta, por un lado, de la necesaria transindividualidad de la pintura en tanto que devenir colectivo (nadie pintaría si otros no hubieran pintado antes), y por otro, de la tautología funcional de la vida misma. Más adelante retomaré este asunto.

La individuación pictórica es una operación en la que el individuo, *possest* en nuestro caso, es sólo una fase. De forma similar al caldo primordial del que surge la vida, existe una realidad preindividual (lo pre-pictórico, el tumulto), que es más que la unidad, que comprende el conjunto de lo vital, lo físico, lo psíquico y el entramado de las relaciones socioculturales: espíritu y naturaleza, podríamos decir. Es el fondo, el todo, el mundo, aquello que en un principio se vive como

tumulto, como caos indiferenciado y del que nosotros, sujetos en devenir, formamos parte y a la vez vivimos inevitablemente a través de lo que la cultura nos va organizando. En ese sentido la cultura es mundo y filtro que condiciona su propia percepción. En ese mundo cargado de potenciales, por no ser un mundo continuo y homogéneo, sino poblado de tensiones irresueltas, se producen movimientos y concentraciones de energía; se aíslan y delimitan zonas de relación o se ponen en marcha procesos y regímenes de individuación precisos.

Insertas en el mundo, distingo allí el Arte o la Pintura¹⁶, por ser un ámbito y un sub-ámbito donde se concreta y se trata de dar solución, a través de una praxis, a un modo particular de tensión que afecta a la especie humana, que como tal, está atravesada por la cultura. Hablo de la tensión que genera precisamente ese atravesamiento, la diversidad o la falta de adecuación entre sujeto y cultura, entre deseo y lenguaje. Lo que con el término sujeto intento aquí delimitar es, precisamente, la realidad psicosociológica del hombre que no es individuo, sino más bien, *dividuo* (Moraza, 2007: 76). En términos jungianos, diría que es la persona en proceso evolutivo hacia el *sí-mismo*. Esa persona, que aún no se ha individuado, ese sujeto escindido que, en un lugar y un momento concreto del devenir del mundo, elige la pintura como medio y comienza a pintar, lo hace a causa de su deseo, en cuanto que falta y también en cuanto que producción. Su deseo es carencia y es exceso; carencia por la renuncia a lo real que la cultura le impone y trata de recuperar, y exceso porque más allá de la satisfacción del acceso a su objeto, imposible, por otra parte, busca perpetuarse en un gasto energético improductivo, pero vitalmente necesario. Dicho de otra forma: si el deseo del sujeto no es cosa, sino proceso, podríamos considerar que también él se individúa. El sujeto, en su individuación, individúa su deseo, aprende a desear. En ese sentido procesual, en él se dará siempre una relación entre lo preindividual y lo individuado. En el ritmo preindividual, el deseo se confundiría con deseos colectivos y con las promesas de una economía capitalista de la oferta y la demanda impuesta desde el fondo e introyectada en el sujeto. La individuación

16 Considero que, como abstracción conceptual, el Arte sólo existe en sus ejemplos. Al hablar de Pintura con mayúscula, hablo también de Arte.

del deseo consistiría en ir destacándose ahí, como proceso de discernimiento de lo necesario en lo posible, como aprendizaje y renuncia al “brillo de todo tipo de fetiches y de modos de gozo inmediato” (Moraza, 2008: 83), que no harían sino ocultar la realidad de la falta. Pero en ese desarrollo del deseo como diferenciación, siempre quedará sin individuar un resto de preindividual que será quien mantenga viva su llama y la exigencia de puesta en marcha de procesos deseantes sucesivos sin fin.

La acción pictórica motivada desde el deseo, o el deseo pictórico podríamos decir, es entonces el intento de “resolución que transforma en estructura organizada las tensiones que afectaban a ese sistema sobresaturado” (Simondon, 2009: 362) sujeto-mundo, de tal manera que todo acto pictórico digno de ese nombre es intento de resolución de un problema de compatibilidad. El deseo es, en ese sentido, lo que hace de él un sujeto, en cuanto que, dentro del mundo entendido como preindividual, genera, distingue y separa el estado de autoconciencia de un cuerpo del medio ambiental en que se inscribe. El deseo hace presente y efectúa una fractura; es la energía que se despliega por una diferencia de potencial entre un orden “macro” y un orden “micro”. Siendo muy difusa la frontera entre ambos, diría que lo “macro” es el todo sociocultural y lo “micro” la realidad biológica de un cuerpo pulsional erguido sobre la tierra. Quizá podrían asimilarse a un orden óptico, propio de la mirada y del horizonte y a un orden táctil, propio del suelo y la tierra, que darían imagen a la situación corporal de ese sujeto en el mundo. Ambos extremos, no siendo separables, se condicionan mutuamente: no podría decir que la cultura surja de la *madre naturaleza* originaria sin decir que la naturaleza surge también de la cultura¹⁷. En ese sentido, dado que *lo natural* solo sería distinguible

17 Como dice Merleau-Ponty, es imposible “superponer en el hombre una primera capa de comportamientos que se denominarían “naturales” y un mundo cultural o espiritual fabricado. Todo está fabricado y todo es natural en el hombre, ..., en el sentido de que no hay una palabra, ni una conducta que no deba cualquier cosa al ser simplemente biológico, y que al mismo tiempo no se sustraiga a la simplicidad de la vida animal, no desvíe de su sentido a las conductas vitales, por una suerte de escape y por un genio de lo equívoco que podrían servir para definir al hombre” (citado en Besse, 2005: 3).

desde lo cultural, desde la realidad del sujeto biológico atravesado por el lenguaje, la diferencia de potencial que ponga en marcha el proceso de individuación será la que sucede entre los registros de lo real, lo imaginario y lo simbólico, por ser ahí donde se entiende la relación naturaleza-cultura. Como consecuencia, el deseo, en tanto expresión de una tensión vincular entre sujeto y mundo, “no pretende anularse en la satisfacción, sino desplegarse en el vínculo” (Moraza, 2008: 19).

En ese sentido, como condición de ese aprender a desear que supone la práctica pictórica, el ejecutante primero no sabrá de su deseo hasta que lo que pinta sea visto y, desde su afición, sancionado como Pintura por aquellos que miran. Uno siempre podrá encontrar razones supuestamente objetivas para pintar, que, sin embargo, casi siempre se desmoronarán en la aceptación de que la valía de lo pintado está siempre en otra parte para los demás. Lo que parecían bases irrefutables, pierden todo sentido en el caso de que asumamos el veredicto del espectador. Y, siendo ésta la única manera posible de devenir pintor, el deseo entonces, sólo será identificable cuando lo aceptemos como asunto suprapersonal o interpersonal más que personal a secas. Como asunto intersubjetivo o transindividual, en términos simondonianos.

Según esta idea, lo que el deseo hace es retomar y reinventar a través del sujeto una tradición práctica, una praxis de la que se sirve para concretar y convertir en estructura material y organizada esa tensión que puede ser considerada situación de metaestabilidad en lo cultural, de equilibrio inestable entre real, imaginario y simbólico, cuyo anudamiento provisional en el sujeto, daría cuenta también de lo colectivo en tensión, de un mundo con problemas de comunicación interna que, el individuo en su hacerse, recrearía y trataría de armonizar en una nueva relación. Se trata entonces de un problema común, que no atañe a la persona exclusivamente, sino a un todo que pasa inexcusablemente por lo cultural. Ante la obviedad de que el mundo no puede ordenarse a partir de una única operación de individuación, efectuada en un único sujeto y a través de una sola obra, lo que este punto de vista deja en evidencia es que, indefectiblemente, se ha de tratar de un proceso *transductivo*, vinculante, colectivo y parte de una historia, que, sin embargo, se hace efectivo en cada existencia individual. Más adelante veremos cómo esa transductividad es posible.

El deseo que inaugura una práctica no responde, por tanto, a una lucha entre interior y exterior o a una falta de adecuación entre individuo y medio, entendidos ambos como realidades previamente diferenciadas y ya formadas. Que el sujeto esté atravesado por la cultura significa que no existen un adentro y un afuera claros y distinguibles. Muy al contrario, considero que ese deseo inaugural responde a un desarreglo en el proceso de devenir del mundo en el que se expresa la tensión o la relación entre diferentes registros de lo preindividual, que se explican según el anudamiento de la terna real, imaginario y simbólico y que se concreta en una vibración, en un ritmo vital; pone en marcha una operación para aliviar la tensión de la que el individuo será resultado. El deseo es, en ese sentido rítmico, creador, impersonal, mundial o mundano, impulso vital, germen de toda individuación. No es el individuo como entidad ya formada quien explica ese deseo inaugural, sino que la tensión que éste supone es la que da lugar al mismo. El individuo, entendido como desarrollo del sujeto o, tal y como más arriba señalaba en términos jungianos, el *sí-mismo* en cuanto desarrollo de la persona, al instituir una mediación entre órdenes que antes de la operación de individuación no estaban estrictamente separados sino sólo distantes, es un *nudo informacional* (por poner en comunicación órdenes diferentes) que se desarrolla a partir del deseo, el cual, a su vez, es *resonancia interna* del mundo, del entramado preindividual. El deseo, igual que el diagrama, es caos y es germen, impulso vital, ritmo o potencialidad de un sistema metaestable para resolver problemas de comunicación a su interior entre términos distantes. El deseo como expresión del desequilibrio que se da en el sujeto, etimológicamente sujeto a una colectividad, a causa de esa misma sujeción da lugar al devenir del individuo pintor, en tanto que elige la pintura como medio para actuar y resolver dicho desarreglo.

La elección de un medio concreto y no de otro (*¿por qué la pintura?*) responde a condicionantes surgidos de procesos de individuación previos. En un sentido particular, en lo que se refiere al sujeto, el por qué pueda alguien sentirse involucrado y partícipe de individuaciones pictóricas antes que de cualquier otro tipo, constituye un asunto difícil de dilucidar. El por qué ese ritmo impersonal, a través de un sujeto concreto, inviste el nivel visual tomando cuerpo en Pintura no es fácilmente explicable. Previo al deseo de pintar, aunque, probablemente,

inextricablemente unido a él, está el deseo de ver. La razón de que una imperiosa necesidad de ver y hacer visible se adueñe de unos y no de otros se podría entender, en parte, desde la concepción del sujeto que vengo manejando, al entenderlo como encrucijada, como fractura y expresión de un tipo de tensión determinado en el mundo. No es que el sujeto tenga un punto de vista, sino que corporiza un punto de vista impersonal. Ese sujeto que, desde su nacimiento arrastra una historia de individuación a sus espaldas, a causa del estado de desarrollo en que se encuentra en un momento dado, concreta una necesidad impersonal de cambio que resuelva una situación de tensión en un deseo de ver y no, por ejemplo, de tocar u oír. Funciona, por tanto, como una especie de *transductor* que convierte un tipo de energía en otra a causa de la disposición provisional, de la potencia que encarna en un instante de su devenir. Mikel Dufrenne dice:

Es posible que [...] el deseo sople del fondo, que una montaña de antes del hombre tenga necesidad de Cézanne, porque “deseo” aparecer por fin. Pero este deseo pasa a habitar en un hombre; prueba de ello es que inspira una fantasmática particular; originario o no; mi fantasma no es el tuyo. Y lo deseado sobre el que se invierte la energía del deseo también es singular. En el hombre Cézanne, el deseo se llama por el nombre que ya le hemos dado: deseo de pintor, deseo de ser pintor. No cabe duda de que este deseo es algo más que las ganas de producir y de vender cuadros, de obtener un determinado estatuto y un standing. Es deseo de estar presente en el mundo y de hacerle justicia, haciéndolo presente a los demás, visible. Lo que anima este deseo, lo que está en el corazón de todo deseo, sin duda es el deseo de un mundo distinto, de este mundo como distinto, al igual que el sujeto, en la presencia, puede hallarse perdiéndose en él, porque la percepción vuelve a lo originario. Volver a descubrir lo pre-real a través de lo real, es aproximarse a alcanzar este deseo; es hacer justicia al mundo, dejando de mantenerlo a distancia de la representación. Y es aquí donde convergen el deseo de pintar y el deseo de ver. Porque ver, decíamos, es estar presente en lo visible, sentir el mundo que se expresa; y pintar es expresar este mundo estando presente en el hacer, en los medios y en los problemas de la pintura: Este mundo para ver que produce la pintura, es un mundo singular: no es lo real ya visto, sino el que vive el pintor en una mezcla inextricable de imaginario y de real, de afecto y de concepto (Dufrenne, 1978: 21).

El deseo de ver deviene deseo de pintar. Tocados por la Pintura, habiendo encontrado acomodo en *lo nuevo*, en *lo pictórico*, en una sensación hecha ya Pintura y la resonancia que haya podido generar en

nosotros, intuimos que pintar es el mejor medio para ver y hacer ver. Por la acción pictórica, a través de la praxis pictórica, el sujeto vuelve de algún modo al mundo, y recrea su nacimiento; de la materia bruta, hace lo visible. O, mejor dicho, lo hace no a partir de la materia bruta, sino de una materia culturalmente tratada: el óleo sale de un tubo con una marca, no de un manantial en aquella montaña que quería aparecerse en la cita de Dufrenne. De algún modo, se toma la Cultura y se extiende con el pincel, en busca de la concreción de una sensación, deshaciéndola y rehaciéndola en un juego que es tan simbólico como imaginario y real. Por eso digo que pintar es reconstruir el anudamiento entre esos tres registros, porque a partir de lo ya codificado se reedifica el punto de vista que nos vincula al mundo. El deseo entonces, cuando se hace pictórico es un *agenciamiento*¹⁸, una construcción deseante que implica todo lo que la institución Pintura pone a nuestra disposición y más; implica una tela, un caballete, colores, pinceles... Tomando en consideración algunas ideas de Deleuze (2007b: 94), diría que la invención de la pintura de caballete, y su implantación efectiva, tendrían que ver, más allá de condicionantes de orden económico u otro tipo, con ese deseo de ver que elevar el cuadrado del lienzo satisfaría; la elevación convierte el lienzo en ventana, implica esa abstracción, esa separación de la tierra que posibilita el dominio óptico que es el que, por la mirada, nos configura como sujetos sociales. El pincel sostenido por una mano subordinada al ojo concretaría esa sujeción, esa subordinación de lo táctil a lo óptico, subordinación del cuerpo como sensación de uno mismo previa a la conciencia, al conjunto de todos los otros cuerpos que lo miran. La reconfiguración de ese vínculo vendría dada por la mano que se rebela, por la mano desencadenada que, a través del diagrama, invierte la relación de dominación y trae a presencia el orden de lo que he definido como “micro”. Al pintar, al concretar en una figura alguna sensación que a su vez da cuerpo al ritmo, a la potencia vital primordial, nos construimos el *cuerpo sin órganos* del que hablaba en el apartado 3.2.

18 *Agenciamiento* en la obra de Deleuze es un concepto que implica precisamente la construcción de un conjunto de deseo, el establecimiento de una unión, de relaciones entre elementos heterogéneos. Es un estado de devenir.

En un sentido más general, en capítulos precedentes comentaba que, si uno se hace pintor es porque otros ya lo fueron antes; alguna obra, al ser vista por nosotros y activar nuestro deseo, al encontrar acomodo y lugar en nuestra propia falta constituyente, no como consumación o satisfacción de la misma, sino precisamente como resonancia interna, como punto de contacto con el ritmo del tumulto preindividual o, en términos lacanianos, con *lo real*, como reconocimiento objetualizado de la falta por su aire de familia, nos hace partícipes de otro proceso de individuación al convertirnos en el espectador que sustituye a algún otro autor en un *possest*, que a su vez es germen y pone en marcha su propia posibilidad de perdurar en el tiempo a partir de nuestra acción pictórica, en el caso de que ésta devenga acto, para lo cual, por su parte, debería participar, gracias a la pasión de algún nuevo espectador, en otro *possest* más¹⁹. En cualquier caso, a pesar de entender que la sensación nos afecta corporalmente de manera directa, para que una obra nos *toque*, es necesario el *páregron* (ver apartado 2.6.), constituido, según la definición puesta en juego, por todo ese mundo informativo que no podríamos considerar ni exterior ni interior a la obra, pero que va con ella. La obra no nos afecta como lo podrían hacer una piedra, un animal u otro ser humano, sino que lo hace a través del mundo de la información cultural. Supone comunidad, colectividad, comunicación intersubjetiva, en la cual, afectividad y emotividad juegan un papel fundamental. Según Deleuze, a pesar de que lo analógico (y la Pintura es para él un lenguaje analógico) se impondría por su evidencia con cierta inmediatez, también tendría necesidad de un aprendizaje, de tal

19 Por ejemplo, en mi caso, y aunque ahora me de cierta vergüenza reconocerlo, recuerdo que a la edad de diez u once años, vi un cristo de Dalí (*Cristo de San Juan de la Cruz*, 1951) que fue uno de los motivos que me hizo desear secretamente la pintura como dedicación. No podría decir exactamente por qué, pero percibía que algo de aquella imagen (la cabeza caída), de su color (el azul del mar en contraste con los ocres del cielo y la figura) o de su luz, eran *para mí*. También la sombra del brazo que, sobre todo, marcaba una dirección. Nunca se me ocurrió copiarlo, aunque sí recorté, enmarqué precariamente y regalé a mi abuela una reproducción suya porque, inexplicablemente, sentía que también era *para ella*; lo que de él yo deseaba, exclusivamente para mí, era poder hacer algo *similar*, intuyendo que mis soluciones serían diferentes, pero sintiéndome tocado por él. No entiendo esa afición como una epifanía, el deseo de pintar se construye en el tiempo a base de estímulos heterogéneos, pero sí reconozco que aquel cuadro jugó un papel importante en mi decisión posterior de estudiar Bellas Artes.

manera que la propia existencia de la Pintura “bastaría para confirmar la necesidad de un aprendizaje muy largo, para que lo analógico se convierta en lenguaje” (Deleuze 2002: 116). También Moraza comenta la característica fundamental del Arte como *saber de segundo grado*, tal y como refería anteriormente. En todo caso, lo que todo ello viene a tratar de confirmar es que la individuación en pintura, es necesariamente *transindividual*. *Possess*, en tanto que *ser pictórico*, de manera similar al ser psíquico, “no puede resolver su propia problemática en sí mismo” (Simondon, 2009: 33); tiene una carga de realidad preindividual concretada en *lo nuevo* de la obra, en esa relación dinámica entre forma constituida e inmadurez constituyente que hace obra de la obra y que posibilita y reclama al espectador. Sin embargo, un único observador que, afectado por la obra y lo que ésta tenga de preindividual, devenga espectador, no fundará por sí mismo el dominio de la Pintura, ni podrá dar, por tanto, realidad a *possess*, que, como decía anteriormente, necesita que la pintura exista ya para poder encontrar en ella el impulso, el deseo de ponerse en marcha. Se trata de una paradoja tautológica similar a la ya comentada de la autopoiesis. *Possess* funda el dominio de la Pintura y el Arte, que a su vez han de existir previamente para que *possess* exista. Si esta idea puede ser justificable lo será recordando las tesis de Heidegger en torno al origen de la obra de Arte (ver apartado 1.7.) o como analogía de la lógica propia de la vida tal y como la describe Maturana: “los seres vivos son redes de producciones moleculares en las que las moléculas producidas generan con sus interacciones la misma red que las produce” (Maturana, 2007: 93).

En cualquier caso, según estos razonamientos, resulta innegable que en el régimen pictórico lo colectivo es condición de individuación: “la individuación bajo forma de colectivo hace del individuo un individuo de grupo, asociado al grupo a través de la realidad preindividual que lleva en sí y que, reunida a la de los demás individuos, se individúa en unidad colectiva” (Simondon, 2009: 33). Así se define una categoría de lo *transindividual* que da cuenta de la unidad de la individuación pictórica como individuación interior e individuación colectiva como exterior. Es decir, *possess* no sucede aislado sino en relación necesaria con otros procesos similares que lo posibilitan, determinando en conjunto el dominio específico de la Pintura, que no vendría entonces

definido por unos límites impuestos a priori de una vez por todas, sino que, desde su propio hacerse en continuo devenir, iría fluctuando y tomando nuevas formas.

Se genera así un hilo continuo que define un dominio. El esquema entonces consistiría en una cadena, no tanto temporal o histórica, como una cadena que se hace presente en su totalidad en cada acto artístico, definido éste tal y como lo hemos hecho: muerte simbólica en acción o en pasión. En cada uno de esos actos, tanto en cada momento de acción como de pasión, somos partícipes de la totalidad de las producciones artísticas de la Historia. Entiendo que esa cadena virtual que contribuye al reanudamiento de la triada real/imaginario/simbólico que se actualiza en cada acto, es el Arte. En ese sentido decía que *possest* es fundamento y sostén para el mismo.

El organismo complejo *possest* realiza, por tanto, el régimen de individuación pictórico, la pintura. Es la operación de individuación misma. En ese sentido, y según lo expuesto hasta ahora, lo que designa, no es tanto un objeto o un fenómeno, como un movimiento continuo, un devenir que implica mundo, sujeto ejecutante que devendrá autor, producto de su acción que devendrá obra y sujeto observador que devendrá espectador. Dicho proceso se inserta, a su vez, en procesos más amplios de individuaciones sucesivas fundando una transductividad que aquí considero, no exclusiva acaso, pero sí propia del Arte. La transducción pictórica, según vamos viendo, es entonces una operación tanto física, como psíquica o social. Se basa en la creación y la circulación de ciertos objetos pictóricos que nacen inextricablemente unidos a devenires psíquicos de sujetos que, con la mediación de dichos objetos, entran en interrelación. Como dice Pablo Rodríguez en el prólogo a una de las obras de Simondon, “la transducción tiene algo de transmisión y otro tanto de traducción, algo de un desplazamiento en el espacio y en el tiempo y otro tanto de paso de un registro a otro; sólo que se trata de un transporte donde lo transportado resulta transformado” (Rodríguez, 2009: 13). Toda la historia de la práctica pictórica, que continuamente se transforma, se encadena en *possest* y se propaga más allá de él. El mecanismo de su funcionamiento no sería sino un modo de transmisión y de traducción, de transducción, según el cual los intentos de resolución de tensiones psíquicas y sociales pasan por una producción objetual que, en su ser vista, genera, a su vez,

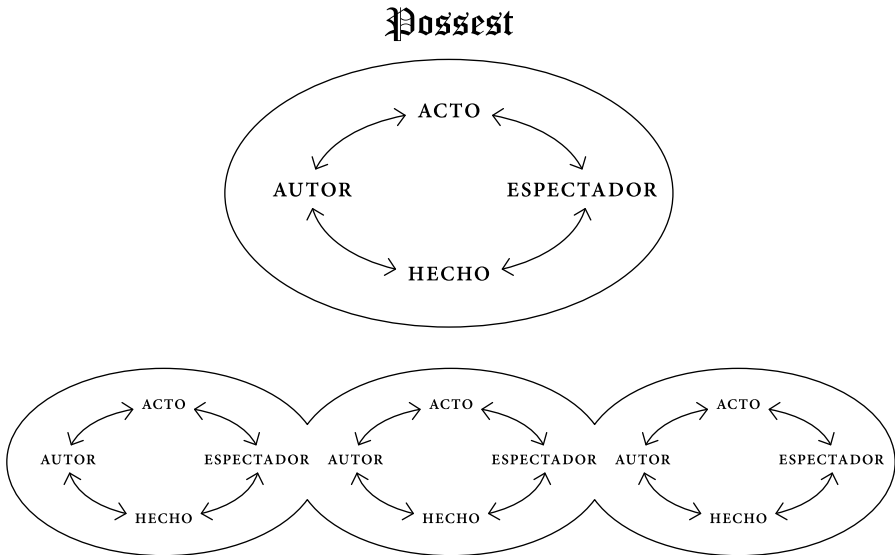
nuevas tensiones y pone en marcha toda una serie de procesos e instituciones de carácter diferente (comunicativos —museo—, económicos —mercado del arte—, educativos —universidad, academias, talleres—, políticos —concienciación y propaganda—, etc). Se da, como decía, una propagación, un trasvase de formas de relación que en su propia irradiación va estructurando toda una realidad compleja pero unitaria, donde los diversos ámbitos no se oponen sino que son continuos.

Sin embargo, no se debe pensar que la operación de individuación pueda llegar a término. La obra, como producto de una praxis que trata de resolver una tensión, si perdura en el tiempo, es porque no alcanza a resolverla del todo y no está en sí misma acabada como tal obra, para lo cual necesita siempre de un espectador. El sujeto no alcanzará la individuación salvo en la muerte. *Possesst*, por tanto, tiende a la formalización, a la búsqueda de una forma, pero sin alcanzarla nunca del todo. En este sentido, nadie *es* pintor; se deviene pintor, se aprende pintura continuamente, como reza el dibujo de Goya realizado poco antes de su muerte: “Aún aprendo”. También lo dice Cézanne:

En septiembre de 1906, a los 67 años de edad, y un mes antes de morir: Me encuentro en tal estado de perturbaciones mentales, en una agitación tan grande que, por un momento, he temido que mi débil razón no resistiera más... Hoy me parece que me siento un poco mejor y que veo más clara la orientación de mis estudios. ¿Llegaré a la meta tan buscada y tan largo tiempo perseguida? Pinto siempre del natural y me parece que hago lentos progresos (Merleau-Ponty, 1977: 33).

Ello puede ser explicado porque en el ámbito de lo viviente y también de lo psíquico, y, en consecuencia, de lo pictórico o de lo artístico, la individuación no es solamente un resultado, como podría serlo en el dominio de lo físico; aquí se da “una individuación a través del individuo”, que, en ese sentido, es individuo en proceso o proceso de individuación en sí mismo: “teatro de individuación” (Simondon, 2009: 30). La propia vida es individuación perpetuada; también la pintura. No se trata de una fabricación, donde el individuo, una vez concluido, establecería relaciones de adaptación con su exterior. Por el contrario, el viviente resuelve problemas modificándose a sí mismo, inventando nuevas estructuras internas para sí. El proceso de resolución que inicia significará la puesta en marcha de nuevas situaciones metaestables

que se convertirán en germen de otros procesos de individuación. Tenemos, por tanto, un proceso y su inserción en una cadena evolutiva *transductiva* que podrían ser esquematizados así:



Este esquema ni agota ni pretende agotar una explicación del Arte. No todo espectador deviene autor. En el Arte como dominio fundado por un régimen de individuación específico, hay otros agentes implicados que generan condicionantes y desequilibrios de todo tipo, incluidas las posibilidades mismas de acción y recepción. Tal y como hemos dicho, se trata de una realidad transductiva y transindividual. Sin embargo, en lo que se refiere al sujeto deseante que inicia una praxis, puede aportar una idea de continuidad que ponga en tela de juicio la concepción de la pintura, ya sea como práctica predeterminada, académica, de fuera a dentro, o como práctica expresiva y unidireccional, de dentro a fuera, ninguna de las cuales corresponde exclusivamente a la realidad compleja de la pintura y su praxis.

Lo que todavía queda por explicar es cómo se concreta, en qué consiste eso que he denominado resto de preindividual en la obra y que es lo que permite el dinamismo del intercambio de autor por espectador al interior y al exterior de *possest*. Lo mismo que convertirse en autor significa devenir impersonal, sometiéndose a la realidad del deseo, el deseo impersonal produce una obra que, de alguna manera también lo ha de ser. Obra anónima, de autor anónimo, como defiende Daniel Buren:

Una obra anónima no ofrece al espectador respuesta, ni consuelo, ni certeza, ni enseñanza...el productor de una obra anónima debe tomar plena responsabilidad sobre ella, pero su relación con la obra es totalmente distinta a la del artista con relación a su obra de arte...ya no es propietario de la obra, en el viejo sentido...es responsable de un producto impersonal... ya no es, en absoluto, un alguien (citado en Moraza, 1992: 29-30).

Si la obra es *nada* y el autor es *nadie* es porque el proceso de individuación, a través del diagrama, conduce hacia la conquista de lo que he definido como *lo pictórico*. Entiendo que ahora es el momento de revisar y matizar conceptos puestos en juego tradicionalmente al hablar de pintura, ya sean componentes formales o *gramaticales*, tales como materia, forma, línea, color, luz, composición, armonía, etc.

4. SENSACIÓN, ANALOGÍA, MODULACIÓN

La marcha hacia la forma, cuyo itinerario debe estar dictado por alguna necesidad interior o exterior, prevalece sobre la meta terminal, sobre el fin del trayecto. La progresión determina el carácter de la obra consumada. La formación determina la forma y en consecuencia ella prima.

En ninguna parte ni jamás la forma es resultado adquirido, terminación, conclusión. Es preciso considerarla como génesis, como movimiento. Su ser es el devenir y la forma como apariencia no es más que una maligna aparición, un peligroso fantasma.

Buena pues la forma como movimiento, como hacer, buena la forma en acción. Mala la forma como inercia cerrada, como detención terminal. Mala la forma de la que uno se exige como de un deber cumplido. La forma es fin, muerte. La formación es vida (Klee, 2007: 60).

La forma es muerte; la formación, lo que aquí vengo tratando de definir como proceso de *información*, de adquisición de forma, o mejor, como figura, es movimiento, ritmo, vida¹. Promesa abierta en lugar de deber cumplido. Forma en formación, devenir formante, puesta en comunicación de órdenes distantes. Si esa comunicación es completa, la distancia queda abolida y la forma deja de tener sentido como instancia comunicadora, como *transductor*, como objeto transicional. Deja de existir. Sólo funciona mientras efectúa esa labor de puente, necesariamente inacabada. En este dominio, que es el dominio de la

¹ El término *información* se refiere aquí al proceso de adquisición de forma, y por tanto, es utilizado en un sentido diferente al habitual. Lejos de definir aquel contenido que el autor transmite a través de la obra a un espectador, deviene, a través de la idea de *lo nuevo* ya desarrollada, intensidad en la sensación.

sensación, el lenguaje analítico que a menudo utilizamos para tratar de describir la realidad material de la obra, discriminando hecho y acto pictóricos, supone una dificultad añadida.

La manera habitual de referirnos individualmente al color, la forma, el dibujo o la materia como entidades diferenciadas, aislables y observables individualmente, produce la impresión de que, en Pintura, se trataría de ir combinando todos ellos como piezas de un rompecabezas o elementos de un código, hasta alcanzar la forma ideal. Y como si, además, esa combinación se hiciese desde la salvaguarda de una prudente distancia *científica*. Bajo esa terminología, subyace una concepción de la forma que, desde el punto de vista exclusivo de la recepción, la entiende como cosa ya instituida, no como figura en trance de instituirse, y no presta atención alguna, a la *necesidad interior o exterior* que, según Klee, debe dictar su itinerario. Aquí, sin embargo, situado en la estela que deja esa cita y en base a la intuición que procura la experiencia práctica, repito que es una manera de hablar insuficiente, que responde a análisis realizados desde fuera del propio proceso de creación y que entiende la obra como forma ya individuada y ajena, no sólo al creador, sino incluso también al observador, en cuanto que no toma en consideración el hecho *a-significante* de la sensación, estimándola, sobre todo, como vehículo de contenidos que la trascienden. Sin poder afirmarlo a ciencia cierta diría que, en su uso, se trata de una terminología que tiene origen en la lingüística o la teoría de la comunicación, que remite al mundo de los significados y que entiende la obra como mensaje decodificable y descomponible en elementos articulables. Como decía más arriba, considero que la Pintura, aunque inserta también en el mundo del significado o, más bien, de la significancia, actúa fundamentalmente en el dominio de la sensación, y por esa razón, aquí debo tratar de desarrollar o, cuando menos, matizar, una terminología que de cuenta de las fases por las que atraviesa *possest* en su proceso de individuación, sin reducir dichos estadios ni a meros momentos sucesivos de un actuar, ni a simples partes de una cosa, sino a conjuntos complejos, a *bloques de sensación* (Deleuze y Guattari, 1993: 164) más allá de la dicotomía sujeto-objeto.

Siguiendo una vez más a Deleuze, entiendo la sensación como lo opuesto tanto al cliché como a lo espectacular o lo *sensacional* (Deleu-

ze 2002: 41). La sensación es, precisamente, tanto *lo pictórico* como su efecto, tanto *hecho* como *acto*. Es, en ese sentido, lo que realiza *possest*: es propiedad de la cosa pintada cuando ésta afecta a un espectador. Remite a la vez al sujeto y al objeto, es cada modo de *ser-en-el-mundo*, de tal manera que no se puede separar lo que el sujeto deviene en la sensación de lo que produce esa sensación: “siendo espectador, no experimento la sensación sino entrando en el cuadro, accediendo a la unidad de lo sintiente y de lo sentido” (Deleuze 2002: 42). No se dirige a los diferentes órganos de los sentidos, sino que en sí misma es unitaria y reúne diversos órdenes. Merleau-Ponty, por ejemplo, refiriéndose al limón, habla de la manera particular en que el color amarillo es ácido, y la acidez es amarilla. Los diferentes aspectos de las cosas no aparecen de forma separada, sino que son lo que son por su interrelación estructural. Esa estructura, ese conjunto de percepciones que forman un todo indivisible, es lo que aquí denomino *sensación*, como aquello que nos deja constancia del ser de la cosa sin necesidad de explicaciones trascendentes, ya que la cosa, aparece en la sensación misma, es creada en la sensación: *ser es ser percibido*, como decía Berkeley.

La Pintura entonces, pinta la sensación a través de la figura, que, en su silencio, se dirige al sistema nervioso, que es *carne* en el sentido de Merleau-Ponty; es decir, se dirige o, mejor, crea el punto donde lo visible y el vidente se hacen uno, donde ya no se distingue lo uno del otro, donde se forman tanto sujeto como objeto². Se dirige a un cuerpo antes que a una intelección. Lo que la Pintura, así entendida, hace, es invalidar las ideas de interioridad y de exterioridad. La sensación, la afección de la figura, remite a lo preindividual, a la textura común de todos los objetos y de nuestro propio ser, al Ser en general, a aquello que anteriormente he designado como tumulto.

La sensación pertenece a diversos órdenes en tumulto. La sensación limón, o *limonesca*, no es la suma de amarillo, más óvalo, más acidez,

2 Merleau-Ponty define así la idea de *carne*: “La *carne* no es material, no es espíritu, no es sustancia. Para designarla haría falta el viejo término “elemento”, en el sentido que se empleaba para hablar del agua, del aire, de la tierra y del fuego, es decir, en el sentido de una cosa general, a mitad de camino entre el individuo espacio-temporal y la idea, especie de principio encarnado que introduce un estilo de ser dondequiera que haya una simple parcela suya” (Merleau-Ponty, 1970: 174)

sino una estructura compleja que se da como bloque unitario en su aparecer; la sensación sintetiza y remite a una pluralidad de dominios o niveles. Esa pluralidad de niveles serían los dominios referentes a cada órgano de los sentidos. Pero, cada uno de esos niveles conllevaría todos los otros, sin que ello tuviera nada que ver con los objetos que pudiesen aparecer representados: “entre un color, un sabor, un tacto, un olor, un ruido, un peso, habría una comunicación existencial que constituiría el momento “páthico” (no representativo, pasional, no lógico) de la sensación” (Deleuze, 2002: 48). Ése es entonces el trabajo de la Pintura: *hacer que se vea* esa unidad original de los sentidos; construir la figura como ser de sensación. Pero esa construcción “sólo es posible si la sensación de tal o cual dominio (aquí la sensación visual) está directamente en contacto con una potencia vital que desborda todos los dominios y los atraviesa. Esta potencia es el Ritmo, más profundo que la visión, la audición, etc.” (Deleuze 2002: 49). Entiendo que lo que Deleuze llama *ritmo*, por tanto, tal y como decía en el apartado anterior, es equiparable a lo que vengo considerando como deseo, energía primordial motor de *possest*. El ritmo, corporizado en la sensación pintada y sentido como tal por algún espectador, supone un contacto con el tumulto preindividual que será quien posibilite *possest* como proceso de individuación. Sería el resto de preindividual en el ser individuado.

Hablando, en el apartado 3.2., del tumulto pictórico, decía que, en lo que a él concierne, al no ser divisible, deberíamos hablar más de modulación que de articulación. Reflexionaba allí en torno a la posibilidad de clasificación de distintos tipos de tumulto. Atendiendo a todo lo dicho sobre el ritmo, ahora diría que lo que diferencia esos distintos tipos es, precisamente, el ritmo de cada uno de ellos. Lo que en *possest* se modula es, entonces, ese ritmo, su propio ritmo; se modula la energía, la tensión o la potencia deseante que, poniéndolo en marcha, deja alguna obra como resto y continúa su evolución en el mundo. Siendo el ritmo la tensión dada que se ha de modular, determinaría y, a su vez, vendría condicionada, por las tendencias particulares y el estilo de la repetición propia de cada pintor. Recordando que definía el tumulto como simultáneamente formal, material y espiritual, la modulación de sus tensiones, de su ritmo, por tanto, supondría en sí misma toda

posibilidad de desarrollo técnico. Es decir, hablar de energía, ritmo, tensión o potencia vital no debería suponer abstracción ni mistificación alguna, dado que todos esos términos se concretan en cuerpos en interrelación. La materia vista y elegida por nosotros como pictórica (y, en ese sentido, ya comenzada a modular), el color-materia (siendo parte del mundo físico y del mundo cultural) pasa por nuestras manos *conscientes* y a veces desencadenadas, *maternales*, según una vibración diferente en cada caso y, dependiente, precisamente, de la disposición deseante de cada autor. Esa manera de *pasar por las manos* la materia y de ser aplicada con unos instrumentos u otros, siguiendo unos procedimientos u otros, a base de trazos, manchas, planos y líneas, es en lo que consiste la modulación, que sería a la vez, singularización del ritmo preindividual. El aprendizaje técnico, en nuestro caso, será entonces el rastro de la modulación del ritmo que exigiría todo proceso de individuación.

El término *modulación* está tomado de Cézanne, pero aquí cobra un sentido acaso generalizable a otros aspectos, a través de todo lo dicho acerca del ritmo y las aportaciones de Deleuze y de Simondon. Para Cézanne *modular* se refiere a su particular tratamiento de la superficie y del color en oposición al tradicional *modelado* de los objetos representados en base al claroscuro. Por medio de pequeños toques de color yuxtapuestos, establece sobre lo pintado una escala de matices cromáticos contiguos en el orden del espectro, que sigue la forma y la luz recibida, de tal manera que, como los impresionistas, restituye de algún modo la impresión, pero sin perder la corporeidad de los objetos. Sus representaciones, entonces, sin estar *modeladas* por la luz y la sombra, y aunque *vibrantes*, presentan una solidez similar a aquellas que sí lo estaban. La modulación cezanniana no consiste, sin embargo, tal y como la descripción anterior podría sugerir, en una fórmula. Es el rastro de su búsqueda, el cuerpo de su deseo, el ritmo del mundo que a través de un tratamiento pictórico particular deviene sensación. *Quiere* ver, y ese querer se traduce en un tratamiento material concreto, modulación material singular, porque esa *invención* de una manera de aplicar el color va indisolublemente unida a una determinada consistencia de la pintura, a una pincelada concreta, a un tipo de línea de contorno, etc. Cuando la materia pictórica pasa por las manos de Cézanne, se particulariza en todos sus aspectos y se condensa en

una figura que si es tal, lo es por hacer visible una sensación concreta aunque indeterminada (como decía el propio autor, “esas pequeñas sensaciones que traemos al nacer”), que en cuanto tal sensación, implica tanto al objeto como al sujeto. La solidez que busca y encuentra, “deben entenderse a la vez del material pictórico, de la estructura del cuadro, del tratamiento de los colores, y del estado de claridad al que es conducida la sensación” (Deleuze, 2002: 114). El ritmo, que abarca órdenes diversos, y que expresa la tensión entre un sujeto y el mundo, es modulado en un proceso de individuación que aporta una obra, a la vez que conforma a un autor y a sus espectadores. Es en este sentido que considero se puede ampliar la habitual comprensión del término modulación en tanto que técnica de ordenación del color exclusivamente. En el sentido que aquí pretendo darle, modulación implica trabajo con el color, pero también con la línea, con la materia o con el propio psiquismo, y conlleva el nacimiento de un estilo: no se modula el ritmo de acuerdo a una manera de hacer, previsible o reductible a fórmula, sino que esa manera de hacer es, precisamente, resultado o resto de la modulación que, de acuerdo a la definición aportada en el apartado 1.9.1., es quehacer del oficio.

Modulación, en este sentido ampliado, más que a modelado se opone entonces a articulación, por corresponder al orden de lo analógico en lugar de al orden de lo digital, por referirse al dominio de lo *tumultuoso* y de las relaciones de similitud, más que al de los códigos binarios que funcionan por oposiciones de unidades significativas; por fundarse en la pasión, en el *pathos* más que en el *logos*. El analógico, atribuido al mundo animal, es un lenguaje de relaciones que implican movimientos, signos prelingüísticos, sonidos, gruñidos, gritos, etc. Diría que está en relación con la significancia (ver glosario) que Kristeva atribuye a lo *semiótico* como base material del lenguaje humano, constituida por gestos, sonidos a-significantes, entonaciones, ritmos, melodías, etc. que remiten al estado de comunión primera del bebé con la madre y ligado a lo instintivo y lo inconsciente antes que al significado. En cualquier caso, para Deleuze, “la pintura eleva los colores y las líneas al estado de lenguaje, y es un lenguaje analógico” (Deleuze, 2002: 115-116). Si dice que lo es, es porque entiende que la pintura produce semejanzas o hace semejante por medios no semejantes. La semejanza en pintura es producida al final del proceso analógico al aparecer como

el resultado de relaciones que no tienen nada que ver con lo que tiene que reproducir. Esa semejanza es producida mediante la sensación, *sensualmente*, sin serlo simbólicamente, sin necesitar del rodeo de un código que organice la relación. Es lo que denomina “analogía estética, a la vez no figurativa y no codificada” (Deleuze, 2002: 117).

En este dominio analógico, el asunto de la modulación es capital: “la modulación es el régimen de la analogía estética” (Deleuze, 2007b: 152). Es la ley de esos casos arriba citados, en los que la semejanza es producida por medios no semejantes: por ejemplo, una pintura entera que represente figurativamente lo que represente, es una gran sonrisa hecha de óleo; o una maraña de líneas fluidas que son un grito. Esa producción de semejanza más profunda que ninguna otra es precisamente la operación de modulación. Pintar es, entonces, modular.

Como fase primaria o primitiva de la modulación, tenemos la operación de moldeado, que consiste en imponer, a partir de un molde, una forma definitiva a la materia. El molde ahí, en su permanencia y estabilidad, es quien impone la forma. Sería el caso del molde para hacer ladrillos de barro. En lo que respecta a la pintura, no podemos decir que haya un transporte de similitud cualitativa, no podemos decir que se dé una transformación de la materia según este esquema. No existe una idea, una imagen que tome cuerpo a través de una operación técnica sencilla tipo molde. En todo caso, ése sería el patrón de lo que, en un sentido negativo, entiendo como estilo repetitivo: transformación del color-materia según un modelo rígido que, al margen de toda exigencia rítmica, se aplica una y otra vez. Frente a la estabilidad que supone el molde, un modulador sería una especie de *molde variable temporal y continuo*, de tal manera que en la operación de modulación pareciese que el molde no cesara de cambiar. El estado de equilibrio (equivalente a la forma definitiva que impone el molde) se alcanza casi inmediatamente, pero es el molde (el modulador) el que no cesa de variar para mantener ese equilibrio. Éste sería el caso, por ejemplo, de la televisión, donde se modula una *onda portadora* (se varía el valor de su amplitud o su frecuencia) en función de una señal a transmitir³. Pero en pintura, ¿qué es lo que se modula, y cómo? ¿Cuál es el modulador?

3 En la caracterización de moldes y moduladores, me baso en Simondon, 2009: 57-62

Igual que en un tubo electrónico, pero en este caso en función de la superficie de la tela, del espacio como señal, se modula una onda portadora que, según Deleuze, es la luz y el color. Diría que luz y color son aquí concreciones de ese ritmo general que acabará construyendo una figura pictórica, ser de sensación, presencia que mantendrá una semejanza con las cosas, más profunda que ninguna otra, y que será producida por la propia operación de modulación. La pintura pinta el espacio modulando el color, y produce figuras. ¿Por qué el espacio? Como decía en el apartado 2.5., el respeto radical al plano supone, en pintura, una renuncia a la tercera dimensión que se convierte en su *real*. A la pintura le falta, precisamente, la profundidad física y, en torno a esa falta, nacen y se organizan todas sus capacidades simbólicas e imaginarias:

Un pintor jamás ha pintado otra cosa que el espacio...Y quizás también el tiempo. Jamás ha pintado otra cosa que el espacio-tiempo. Eso es la señal. La señal a transmitir sobre la tela es el espacio. Puede ser que los grandes estilos de pintura varíen al mismo tiempo y según los tipos de espacio-tiempo. Un espacio-tiempo a transmitir sobre la tela (Deleuze 2007b: 169).

Así mismo, Andre Lothe, en su *Tratado del paisaje*, habla de “esa profundidad que siempre ha sido la obsesión de los pintores”, y desarrolla su teoría de pantallas y pasajes como método para alcanzar una profundidad “realizada por el espíritu”, donde es el ojo del espectador quien reconstruye la profundidad espacial:

Sin ese ardid, el ojo iría a buscar el fondo inmediatamente, sin excitarse con esas resistencias sucesivas que, al demorar su conquista del espacio, le procuran un placer sutil. Esa profundidad realizada por el espíritu es, como se comprenderá, de otra calidad, de otra esencia, diremos, que la profundidad física, la cual, ofrecida al ojo culpable, parece abrir un agujero en el cuadro y le quita ese carácter mural que tantas generaciones de pintores han respetado tan virtuosamente. Es preciso repetirlo: el cuadro, sean cuales fueren las exigencias del tema representado, debe permanecer fiel a su propia estructura, a sus dos dimensiones fundamentales. La tercera sólo puede sugerirse: de esa doble necesidad han nacido la mayoría de los inventos del arte de pintar (Lothe, 1970: 34).

En esa pintura del espacio, concretamente, la modulación del color, que integra, además, la modulación de todo un bloque de sensación, no consiste más que en un tratamiento específico del mismo que puede

variar infinitamente según la disposición de cada pintor en su contexto, y que acaba estableciendo diferentes regímenes pictóricos. La modulación no supone una fórmula ni un código. Cézanne experimentó un modo específico para la misma e incluso acuñó el propio término por adopción, pero, entendiéndola aquí como ley general de la analogía pictórica, la modulación no se puede reducir a la manera concreta de tratar el color que él desarrolló.

Según vengo planteando aquí, el hecho pictórico surge de una catástrofe. La imagen se libera del cliché pasando por una catástrofe. En el cuadro, el diagrama cumple la función de invocar el caos rítmico preindividual y suponer, a la vez, la posibilidad del nacimiento de nuevos regímenes pictóricos como nuevas concreciones del deseo. En ese sentido es precisamente el diagrama el que actúa como modulador, el que, en función de un tipo de espacio soñado o deseado, modula el color y con él todo un mundo de tensiones, amplifica y disminuye sus contrastes, lo mezcla y lo armoniza, lo maltrata y lo cuida hasta que, tras su paso por él, ese color que es también materia y deseo surge revivido en una organización singular. El proceso de modulación, que lo es también de individuación, es siempre un descubrimiento técnico digno de repetición, pero que, al no poder equipararse a una fórmula, nada tiene que ver con el estilo rememorativo como marca de autoría.

Que el diagrama funcione como modulador quiere decir que funciona como *molde variable continuo*. Es decir, la modificación del color en función del espacio a representar no se produce de una vez por todas sino que “la circulación del soporte de energía equivale a un desmoldeamiento permanente” (Simondon, 2009:60). En el caso de la pintura, ese *desmoldeamiento permanente* es el trabajo del espectador. Tal y como señalaba previamente, la cualidad básica de la figura es ser figura de *nada*, ajena a los significados, aunque potencialmente significativa, cargada de significancia en el caso de que afecte a un hipotético espectador a nivel de sensación, pero sin llegar a funcionar como un código lingüístico. Entonces, el diagrama como modulador es quien instituye la posibilidad de que el hecho pictórico sea tal, es decir, no cerrado en torno a un significado, sino ser de sensación abierto a ser percibido sin determinar la manera en que lo será. Bacon lo decía así: “El diagrama es de hecho un caos, una catástrofe, pero también un ger-

men de orden o de ritmo. Es un caos violento en relación con los datos figurativos, pero es un germen de ritmo en relación con un nuevo orden de la pintura: “abre dominios sensibles” (Deleuze 2002:104). Es ese *abrir dominios sensibles* el que no se produce de una vez por todas como a través de un molde o un código, sino que convoca permanente y continuamente al espectador. De ahí la posibilidad de duración, de permanencia de la pintura. De ahí también que el asunto de la modulación no pueda limitarse a una fórmula: es sólo efectiva mientras funcione *sensualmente* y suponga una cierta presencia de lo preindividual, mientras no se vea como código cerrado que enmarca un significado.

Lo que estas ideas en torno a la sensación, lo analógico o la modulación pretenden aportar aquí es la posibilidad de tratar cuestiones materiales y técnicas sin reducirlas a operaciones entre términos pertenecientes exclusivamente a la dimensión del hecho pictórico, sin renunciar a ver en todo ello cuestiones que conciernan a la dimensión del acto. En *possest*, por el contrario, color (siempre material) significa simultáneamente realidad física y deseo, afección y distanciamiento, ritmo preindividual y orden lógico. El color es, al fin y al cabo, *sensación*.

4.1. BOY-SCOUT

Tiro la pintura, la echo directamente desde el bote y dejo que corra, que fluya, pero no como ella quiera, sino haciendo girar el cuadro enorme, vértice a vértice, recorriendo todo el pasillo del taller. Salen arañitas, bichos unicelulares básicos, como el origen de la vida. No interpreto, es lo que digo, mis razones para actuar. Es un alfabeto, un código, no es expresionismo.

Para que corra, la pintura debe ser líquida, esmalte acrílico, pintura industrial. Repaso el centro con óleo, fijando el movimiento, dándole cuerpo y ordenando el caos de lo que he establecido como código.

Como boy-scout hacía lo mismo. Cantar en misa con la guitarra, con curas modernos. Yo he hecho eso; aquí hay una confesión, pero sólo en el título, la pintura se refiere a otra semejanza interior. La pintura



hace renacer al boy-scout, lo repite. Apariencia de espontaneidad, de libertad, la pintura que corre, que se hace sola, pero totalmente mecanizada; aquí mando yo. Y además reelaborada, repasada, retocada, sin poder alcanzar el Orden.

Este cuadro se expone entre imágenes digitales. Mi propia caricatura en 3D. Pero, aunque no lo parezca, el cuadro es quien es realmente digital y, en cambio, las impresiones de *La Vida* son analógicas. El desorden está en ellas.

4.2. COLOR COMO SENSACIÓN COLORANTE⁴

Si el color es fundamentalmente sensación y pintar es modular el color, ni una física ni una psicología del color nos proporcionarían la posibilidad de comprensión de lo que el color supone en *possest*. Aquí, ambas (junto, probablemente, a algunas otras *ciencias*) deberían ir de la mano para construir una especie de *poiética* del color⁵.

En ese sentido, trataríamos de hablar de la dinámica de un *devenir colorante*, de un movimiento que convierte el concepto color, como abstracción, en colores organizados en perceptos⁶. Dicho devenir co-

4 Deleuze, 2002: 11

5 Según Passeron la poiética “es ciencia de la actividad instauradora en todos los dominios” (Passeron, 1978: 29). En este contexto entiendo que podría servir para dar cuenta de la génesis del color en pintura.

6 Para Deleuze, los conceptos serían lo que la filosofía produce, mientras que la tarea del arte, sería la creación de bloques de perceptos y afectos que posibilitarían la existencia del arte como tal, su duración: “Lo que se conserva, la cosa o la obra de arte, es un bloque de sensaciones, es decir un compuesto de perceptos y de afectos. Los perceptos ya no son percepciones, son independientes de un estado de quienes los experimentan; los afectos ya no son sentimientos o afecciones, desbordan la fuerza de aquellos que pasan por ellos. Las sensaciones, perceptos y afectos son seres que valen por sí mismos y exceden cualquier vivencia. Están en la ausencia del hombre, cabe decir, porque el hombre, tal como ha sido cogido por la piedra, sobre el lienzo o a lo largo de palabras, es él mismo un compuesto de perceptos y de afectos. La obra de arte es un ser de sen-

lorante, dado el estado de *resonancia interna* (Simondon, 2009: 56) en que se manifiesta lo preindividual, implica una modulación del ritmo en toda su complejidad y según su carácter *tumultuoso*, ya que *resonancia interna* significa, precisamente, que cuando se modifica algo en un punto de un sistema, dicha modificación afecta al resto. El color, en pintura, es material y, por ello, supone, necesariamente, una consistencia determinada y una manera concreta de ser aplicado. Entiendo que modular el color conlleva, por tanto, modular el dibujo, la línea, el trazo, la mancha y nuestra propia percepción de todo ello, de tal manera que la modulación consistiría, precisamente, en el trabajo de la puesta en relación y ordenación en base a la sensación, de todos esos componentes. Cuando hable del color y su modulación, por tanto, se habrá de entender que, implícitamente, hablo de un color-materia que necesariamente supone manchas, líneas o trazos; que supone formas y, al final del proceso, también figuras. El color modulado no es ya una abstracción competencia de las ciencias analíticas, sino una realidad concreta, múltiple e indiscernible de su materialidad, que concierne a la capacidad sintética del arte.

El color en pintura es material y es al material a quien debe la sensación, aunque sensación y material no sean lo mismo. No son lo mismo porque, aunque implicado en ella, el material sólo constituye la condición de hecho de la sensación, que lo excede. La sensación responde a un concreto modo de ser de la materia, es bloque de perceptos y afectos que ejerce una función de puente, de nexo de unión entre lo visible y lo invisible, puesta en comunicación de órdenes distantes. Si la comunicación se completa y todo invade el plano de lo visible, si la distancia desaparece y el color deja de funcionar como *transductor*, se convierte en simple cliché. Entiendo que para no desaparecer en lo ilustrativo, el color debe mantener cierta opacidad que lo ligue a la a-significancia de la materia pura, debe mantener cierta tensión entre la mancha, como producto del movimiento de la mano, y el plano de color, como formalización de la mancha dirigida al ojo. Igual que en la relación entre el trazo y la línea, el color debe mantener, de una manera u otra (que

sación, y nada más: existe en sí" (Deleuze y Guattari, 1993: 164-165).

de hecho, son infinidad de maneras) ese resto de preindividual que lo vincula a la materia bruta (no al lápiz sino al grafito puro, no al óleo sino a la tierra) y al gesto psicomotriz inicial. Incluso en el caso de pintores como Ingres, donde los rasgos habituales de la materialidad están reducidos al mínimo, el propio lustre de los cuadros o el recorte de las siluetas, esa especie de línea ornamental orientalista que, en su omnipresencia se independiza de la representación, dan cuenta de su manualidad.

El color es entonces cuerpo y *carne*, punto de contacto con lo preindividual. Es lugar de disolución de dicotomías, espacio de relación. Para Kristeva, remite a *lo semiótico*, a la condición pre-lingüística o al estadio preindividual que, de todas formas, pervive como resto en toda individuación. En su libro *Cromofobia*, D. Batchelor la cita:

[el color] está vinculado a “la indeterminación sujeto/objeto”, a un estado anterior a la formación del yo en el lenguaje, anterior al momento en que el mundo se diferencia por completo del sujeto. Y la existencia del color siempre implica el desbaratamiento del orden simbólico, incluso cuando “en una pintura, el color se ve empujado desde el inconsciente hacia el orden simbólico...”. El color es único en el arte, en el sentido de que “escapa a la censura; y el inconsciente irrumpe en una distribución pictórica que ha sido codificada por la cultura” [...]. En consecuencia, la experiencia cromática constituye una amenaza para el “yo”. O bien, como después señala Kristeva: “El color significa la fractura de la unidad”. Es como si el color sirviera para des-diferenciar el yo y de-formar el mundo. En esto, el color “goza de una libertad considerable”, y uno de los términos que Kristeva utiliza más a menudo con respecto al color es “huida”. El color “escapa a la censura”. A través del color, “el sujeto escapa a su alienación dentro de un código [...] que acepta como sujeto consciente”. Y, a través del color (como Cézanne y el resto) “la pintura occidental comenzó a escapar” de los dictados y las jerarquías del arte académico (Batchelor, 2001: 98-99).

El color es mundo percibido, ser de percepción. Definirlo así supone renunciar a la objetividad, ajena precisamente a su percepción, que la ciencia pretende aportarnos. Según ésta, la materia es incolora y el color simple efecto de la luz sobre su superficie. Para la mirada de la experiencia, sin embargo, para la mirada del pintor, el color es un atributo de la materia, es la materia misma. Sería posible, acaso, reconocer el hecho de que algo objetivo e inmutable exista en ciertos fenómenos y las sensaciones que implican: decimos del fuego que *es rojo* y también que los labios *son rojos*. Algo debe existir, por tanto, que pueda ser

definido como *rojez*. Sin embargo, esta certeza comienza a tambalearse en cuanto conocemos la experiencia de otras culturas y otras lenguas, y sitúa la problemática en torno al color en un ámbito lingüístico, ajeno a los intereses de esta tesis. Diría que en pintura, por el contrario, el color huye de su propio nombre.

Así, me sitúo más en la línea de Goethe que en la de Newton, doy más importancia al color *fisiológico* (color subjetivo con la única función intermediaria del sujeto perceptor) que al *físico* (color cuya aparición sólo es posible con la interposición de cuerpos transparentes, traslúcidos, reflectores, o combinaciones de ellos) o al *químico* (color más precisamente objetivo, fijado artificial o naturalmente sobre los cuerpos o sobre cualquier sustancia)⁷. En nuestra experiencia, el color depende de las condiciones de percepción y de la mutabilidad de la naturaleza, pero lo aprehendemos como atributo de las cosas mismas, no como una segunda piel o una fina capa de materia que barnice los cuerpos propiamente incoloros. No es un añadido, sino materia en sí; la sensación visual y la sensación táctil no son diferenciables. No es un concepto abstracto, una cualidad inmaterial, lingüística, aplicable y aplicada a las cosas desde su afuera. En sus escritos, el pintor Dubuffet describe así la unidad de lo táctil y lo visual, la unidad de la sensación colorante:

A decir verdad, los colores no existen como tales; existen materias coloreadas. El mismo polvo de ultramar adoptará una infinidad de aspectos diferentes según lo mezclamos con aceite, huevo, leche o goma; y según lo apliquemos luego sobre yeso, madera, cartón o sobre un lienzo, que variará también dependiendo de la clase de tela y de su tratamiento: si se ha alisado o no, si es más o menos opaca. Lo que hay debajo se transparenta un poco, y aun cuando no podamos discernir de qué se trata, también interviene en el proceso. Los mismos colores empleados indiscriminadamente parecerán insípidos, pero bien utilizados estarán cargados de sentido. Un negro satén, un tejido negro, una mancha de tinta negra sobre el papel, betún negro sobre unos zapatos, el hollín de una chimenea, el alquitrán y todo lo que es negro se identifica injustamente con la palabra NEGRO. El negro es una abstracción. El negro no existe; existen materias negras que adquieren formas diversas debido a su resplandor, a su mate o su brillo, a su pulimiento, su rugosidad, su finura, características que cobran una gran importancia (Dubuffet, 1992: 21).

7 Según la clasificación establecida en Brusatin, 1987: 101.

El color, en ese sentido, se extiende, se diluye, se seca, se difumina, se lustra, se lanza, se acaricia, se raspa. Y todas esas acciones, que se concretan en trazos, líneas, manchas, planos de materia-color, afectan *realmente* al sujeto pintor en proceso de individuación. No se trata, en cualquier caso, de buscar el significado psicológico de las mismas, sino de afirmar la analogía: el pensamiento, literalmente, se mezcla, se extiende, se diluye, se seca, se difumina. Trabajar con el color, modular el color, consiste en un proceso transductivo en que pensamiento y materia devienen juntos en la sensación.

En la sensación no se trata de que reencontremos o reconstruyamos lo vivido a partir de datos aislados, sino que se nos ofrece de golpe, en tumulto; sería la ciencia del cuerpo humano quien nos enseña a distinguir nuestros sentidos, pero la pintura se rebela y se aparta en este punto de esos dictados, según los cuales el color no es sino una impresión sensorial del espectador, una ilusión, un efecto de la luz, dependiente, pero aislado de la cosa en sí, detrás de la cual estaría la realidad. En pintura, el color es sensación y es *real*, es mundo, y en ese sentido, tan parte nuestra, como nosotros de él.

Porque, según Merleau-Ponty, percibir significa también saberse perceptible; sabemos que somos visibles como las cosas que vemos, estamos abiertos a nosotros mismos: “El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible. Él, que mira todas las cosas, también se puede mirar, y reconocer entonces, en lo que ve, el “otro lado” de su potencia vidente. Él se ve viendo, se toca tocando, es visible y sensible para si mismo” (Merleau-Ponty 1986: 16). Por el cuerpo, más allá del pensamiento, estamos como cosas entre las cosas, pertenecemos al tejido del mundo. También lo decía Antonio Machado: “El ojo que ves no es / ojo porque tú lo veas; / es ojo porque te ve”. No hay distancia cognitiva respecto de la naturaleza, nuestro cuerpo nos coloca dentro del entramado universal. La percepción nos hermana, de manera pre-racional, con el mundo, hace que devengamos mundo en el acto perceptivo: “El cuerpo propio está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene constantemente en vida el espectáculo visible, lo anima y alimenta interiormente, forma con él un sistema” (Merleau-Ponty, 1975: 235).

La sensación que nos da la percepción no se refiere a los órganos individuales de los sentidos, sino que consiste en una estructura compleja *intersensorial*. La percepción es, en ese sentido, *dimensional*. Un color visto no es, por eso, sólo visual. Supone un bloque intersensorial, sinestésico, donde también se pueden mezclar impresiones táctiles, auditivas u olfativas. El color no es únicamente la longitud de onda que nos dice la física ni el estímulo pasional o violento de la psicología. El color es también dimensional, lo cual significa que es el horizonte en que se pueden relacionar, por ejemplo, “la arcilla, el manto de Cristo en El Expolio del Greco y quizá un delicado y delicioso borgoña” (Bourgeois, 1996: 1). Es la profundidad del ser percibido, su remisión a lo indiferenciado, a lo preindividual.

Esta profundidad es lo que conviene a *possest*. Algo existe que no es sujeto ni objeto, materia o espíritu sino realidad relacional, punto de contacto entre dimensiones extremas de lo preindividual: “El color es el lugar en que nuestro cerebro y el universo se juntan” (Merleau-Ponty, 1986: 51).

Las ideas de Simondon, vendrían a corroborar este punto de vista. Según él, la percepción es creación, génesis de la forma:

La percepción no es la captación de una forma, sino la solución de un conflicto, el descubrimiento de una compatibilidad, la invención de una forma. Esta forma que es la percepción modifica no solamente la relación entre el objeto y el sujeto, sino también la estructura del objeto y la del sujeto. Ella es susceptible de degradarse, como todas las formas físicas y vitales, y esta degradación es también una degradación de la totalidad del sujeto, pues cada forma es parte de la estructura del sujeto (Simondon, 2009: 349).

Entiendo que “forma”, aquí, tiene un carácter general y se refiere a cualquier fenómeno percibido, también al color. En ese caso, tampoco podríamos establecer una distinción tajante entre sujeto y objeto, la cosa percibida no preexistiría al acto perceptivo y el propio sujeto *se haría* también en la percepción, de tal manera que ésta es la que supondría un proceso de individuación, un proceso relacional y creativo que, en su desarrollo, generaría tanto el color como el sujeto percibiente. El color en Pintura no es una realidad material ajena al pintor que éste podría trabajar de acuerdo a ciertas leyes de armonía y contraste que, en último término, provendrían de la física. Muy al contrario, el

color no está dado, sino que es precisamente la creación del acto pictórico, aquello que, surgiendo del diagrama según la dinámica de *possest*, implica, además, el proceso de construcción de un individuo. El color es *real*, y, por tanto, es objeto que se encuentra, o mejor, se inventa, a través de la práctica de sujetos concretos; no es algo preexistente que el pintor pueda utilizar siguiendo un programa de actuación en base a teorías más o menos científicas. Los colores que el pintor extrae del tubo son posibilidad pero también cliché y, a través de la modulación diagramática, podrán devenir punto de encuentro para la comunicación intersubjetiva. El color construye *lo pictórico*, asalta la percepción y *dura* en la sensación.

Por todo ello, la única ley del color pertinente en *possest* sería precisamente la que determina esa necesidad de duración, esa necesidad de pervivir en la sensación, que no es otra que la de su modulación, la de su paso por el diagrama que haga del color un constructo sensible y no conceptual. Pero el propio carácter diagramático impide determinaciones más concretas: más allá de leyes de contrastes o modelos armónicos (que, en todo caso, constituirían condiciones de posibilidad), con el color se puede hacer cualquier cosa; sobre todo cualquier cosa que no sepamos que era posible hacer, aunque no en un sentido *novedoso*, sino *nuevo*. El pintor Gordillo relata un momento de su experiencia a través de un texto escrito de manera espontánea y más o menos automática, en el calor del taller, no corregido posteriormente y que él mismo declara *no entender*. Lo transcribo en su totalidad por el interés que en este contexto pueda tener:

11 de octubre de 1977.

Mezcló un complejo gris (hacia el malva) con una pizca de cadmium red medium; lo batió con la punta del pincel, nuevo, apareció un color bofetada de algodón; se volvió hacia el cuadro y, con una rabia agalletada, extendió el color alrededor de un rostro molesto. Algo se hundió en el lienzo y un trozo de paisaje en el sur se vino hacia sus ojos con una insolencia amarilla hacia el negro. Una parte de un estómago se declaró en desequilibrio, y parte de unas paralelas se tambalearon ilógicamente. Se volvió a la paleta y sobre el resto de color anterior echó algo de blanco, amarillo limón y algo de un pardo en conserva; de nuevo hacia el lienzo, y esta vez fue un toque en cierta parte de un edificio perdido hacia el noroeste del lienzo. Cada color era como una paletada de tierra sobre el ataúd en el que él mismo estaba enterrado: oía el

estruendo de la tierra al caer y el peso blando sobre la madera, y esa oscuridad aún más allá del negro en que se iba envolviendo. Otro color, una veladura extensa verdosa, y se sintió aún más horizontal, perfectamente hundido en materias blandas pero resistentes. Profundizaba, se sumergía en horizontal y de espaldas; el mundo vegetal y la circulación de automóviles iban quedando lejos, hacia el sol. Colores, aún más colores: días, semanas, meses de hendir aquel espacio en que grietas, túneles, muecas, placas deslizantes, iban erosionándose, turnándose, sedimentándose hacia una totalidad de insectos sobre la miel. Y él, desde su profundidad multiplicada, iba ordenando la orquestación con delicados desafinamientos, violines raspando en cuchillo y pianos golpeando en plátanos. Con el tiempo, los espacios del cuadro olían y respiraban; la orquestación sonaba con eructo vital y la oscuridad llegó a ser tan absoluta que pensó que yacía muerto en el centro de la Tierra, girando, ciego, a lo largo del gran espacio. Dejó de oír y de oler, el negror se había aposentado en pulmones e intestinos; ya era una pasta de pura pintura negra dentro de su tubo: viva, pero no se sabe en qué parte de lo vivo.

El final fue feliz, pues todo fue un mal entendido: al paso de los días empezó de nuevo a oír pitidos y carraspeos muy leves, y ese murmullo obseso de la circulación de la ciudad, y un cierto calor por la espalda. Se percató de que la música ambiental, lejana, le llegaba de detrás de la nuca; la vida se le restituía a la inversa. Aún seguía con sus apaños colorísticos, sus bienintencionadas pinceladas queriendo salvarse, pero hundiéndose hacia detrás del lienzo, en esa penumbra por nadie hollada.

Salió por las antípodas cuando el cuadro estuvo terminado, de espaldas y pintando hacia delante; en el último momento, su última pincelada fue sobre la costra del otro lado de la Tierra, y firmó meando su nombre en la fachada (Gordillo, 1987: 96-97).

Considero que este escrito de Gordillo, lejos de constituir un texto meramente poético o metafórico, consiste en el relato exacto y pormenorizado de lo que, en su caso, supone el proceso de modulación de la *sensación colorante* que da título a este apartado: habla del comienzo en el gris y en el color nominado (*cadmium red medium*), habla de batir y extender el color y de lo que ello provoca: hundimientos, desequilibrios y tambaleos. Habla sobre la muerte del pintor, y de su *sumergirse en la horizontal*; de sedimentación y de ordenación a través de *delicados desafinamientos*; habla de pérdida de los sentidos, ausencia de luz, ceguera y negror. Y habla de un final feliz, de una *vida restituida a la inversa* y de una salida *por las antípodas*. Todo ello, aportando multitud de caracterizaciones cualitativas y sensitivas del color (*color bofetada de algodón, insolencia amarilla, pardo en conserva*, etc.) En realidad, considero que se trata de una descripción exhaustiva de lo que es, desde el punto de vista del pintor, el paso por el diagrama, tan-

to en un sentido material como espiritual; es la descripción de la dinámica interna de *possest*.

Se debe tener en cuenta que, sin embargo, dado el dominio sensorial al que se refiere, en lugar de explicitar el proceso lógicamente, el texto lo acompaña *transductivamente*, de tal modo que, en sí mismo, más que representar, repite la experiencia vivida en los cuadros. Supongo que por eso, precisamente, su propio autor se declara incapaz de comprenderlo porque, como dice Simondon, lo escrito es *marcha del espíritu* que acompaña lo pensado sin distanciarse de ello. Desde mi punto de vista, relatos como el precedente constituyen el máximo acercamiento posible a una *lógica* de la modulación, de la que, al no tratarse de una fórmula para el trato con el color, no se pueden dar recetas, sino únicamente indicaciones de vías de aproximación desde la sensación. Éste sería también el problema clave en la enseñanza de la Pintura.

4.3. SIN TÍTULO

Tras una larga temporada sin pintar, tengo el compromiso de aportar, cuando menos, un cuadro grande para una exposición colectiva. Nadie me dice que tenga que ser uno ni grande, pero yo entiendo que así debe ser. Entonces, tomo el encargo al pie de la letra y pinto un sólo cuadro; después, paro otra vez. El proceso es intermitente y, para ser única la cosa que tengo entre manos, se dilata mucho en el tiempo: un día sí, tres no, otra vez vuelta una semana y descanso y distanciamiento dos. Así durante seis meses más o menos. No es habitual en mi manera de trabajar, pero responde a mis condiciones vitales actuales y a una sensación de haber terminado algo en la etapa previa. En parte también, hay desconcierto en general y un poco de desilusión; los cuadros anteriores los había mostrado en una galería con la que tenía la esperanza de vender algo, pero no fue así.

Como punto de partida la culebra negra y ascendente de *Fiat* sigue presente en mí, pero sé que no la puedo repetir. Ahora pienso que *Lección* se ha estilizado en ella. La línea separa, divide y aísla, pero eso no



es suficiente. Quiero cortar las formas como si utilizase un cuchillo o un bisturí; quiero precisión, claridad y orden.

Un espejo redondo es lo mejor que encuentro. Es de los chinos y tiene un marco blanco de plástico que tiro a la basura. Lo pego en el centro del cuadro. No quiero que parezca un ojo y me da igual que refleje (aunque en un momento posterior juego con ello para hacer unas fotografías); sobre todo, me importa muy poco que refleje al espectador. Lo que me atrae es que establece un salto en el espacio del cuadro que es como un agujero y a la vez como un rayo de energía que me expulsa de la superficie y me hace salir del barro de color en el que me había estado bañando. Creía que sí, pero tras ver y vivir la experiencia del corte que genera el espejo integrado en la pintura roja me doy cuenta que Fiat no fue suficiente para salir del lodazal. Me produce una gran satisfacción agresiva, es para mí una fuente de intensidad. El cuadro se ha levantado del suelo, se ha hecho vertical y me ha pegado un empujón. En esa potencia, que es potencia de atardecer roja-anaranjada, veo algo que me hipnotiza y a la vez me paraliza, de momento, totalmente. No sabría ahora por donde volver a empezar.

4.4. SEBAS

De repente ganas de sentirme poseedor de un oficio, ganas de precisión, de exactitud, que tienen que ver con el espejo del último cuadro pintado. Me da por pensar que cuando el referente no es visual, la exactitud no es verificable. Ese pensamiento atenta contra mi propia historia, mejor sería quizá no dejarse llevar por él, pero debo hacerlo. En cualquier caso, ese es mi estímulo; puedo ir al taller.

Pienso en pintar un retrato de mi cuñado para regalárselo en Navidad. De repente, incluso eso me parece bien, ¿qué está pasando? Parece como si haber alcanzado un punto de perplejidad me hubiera devuelto el motivo. Ahora tengo fe en la representación naturalista.

Veo a Bellini; quiero hacer un retrato preciso, cortado a cuchillo, exacto y claro como aire frío por la mañana. Quiero que sea un retrato mío, poder asumirlo como mío, a la vez que sea también para el retratado y su gusto; se me ocurre que doble será mejor, más intenso. Dos caras en el mismo soporte, separadas e independientes pero formando una única imagen. La línea de separación entre ambas contribuirá a la precisión.

Empiezo con el rostro de perfil, más fácil. Trabajo a partir de una fotografía, pero no proyecto ni calco, realizo el dibujo a mano alzada. Quiero un fondo azul turquesa, por la claridad también. El rostro de la derecha, de frente, me da más problemas. Lo empiezo a dibujar, no termino de verlo, pero comienzo con el color. Más o menos resulta; uno de los ojos, un poco demasiado grande, quizá, pero podría arreglarlo. Pero lo que no funciona es el tamaño, no se puede ver así. Le doy vueltas, hago pruebas, y al final dibujo un círculo del tamaño de la cara de perfil dentro del cual incluyo el de frente. Ahora lo veo, no del todo, pero me decido a darlo por terminado.

De repente, una revelación: ¿por qué he tenido que incluir un círculo? Es igual que el espejo que yo sentía que me había expulsado del cuadro. Pienso ahora que aquel espejo era una llamada a la representación mimética y que ahora, inconscientemente, relajado por ser un regalito de Navidad, he podido responder a ella. Sin embargo, todavía no sería capaz de enseñarlo fuera del contexto para el que está hecho, para la familia, quiero decir.



SEGUNDA PARTE: ENSEÑANZA

*Basta de juegos de lenguaje, de artificios sintácticos,
de malabarismos de fórmulas;
ahora hay que encontrar la gran Ley del corazón,
La Ley que no lo sea, que no sea una cárcel,
sino una guía para el Espíritu
perdido en su propio laberinto*

Antonin Artaud¹

¹ A. Artaud citado en Kristeva, 1977: 85.

5. RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

Si en esta segunda parte me atrevo a hablar de *recomendaciones* es, obviamente, desde la defensa de la concepción de la Pintura expuesta en la primera parte, pero también en el sentido literal del término, como súplica que lanzo poniendo dichas ideas al cuidado de quien quiera tomarlas en consideración. El adjetivo *prácticas* a su vez, se opone a *teóricas*, lo cual significa que no se referirán a cuestiones generales que deban ser probadas en su aplicación sino, precisamente, a todo lo contrario, a actuaciones verificadas en la experiencia que acaso en su generalización como práctica puedan llegar a generar una teoría de la enseñanza.

Después de todo lo dicho en la primera parte, entiendo, por supuesto, que cada cual, profesor y estudiante, debe encontrar su camino. Sin embargo, ello no es óbice para que la enseñanza de la Pintura, entendida desde el punto de vista de los procesos de individuación, exija de nosotros la adecuación a ciertas condiciones que faciliten, o cuando menos, no obstaculicen, el devenir individuante de la misma.

A pesar de que todas las ideas que a continuación expondré provienen principalmente, aunque no exclusivamente, de mi experiencia docente en el ámbito universitario¹, aquí las plantearé de modo general, a menudo descontextualizadas, sin hacer demasiada referencia a las condiciones reales que las posibilitan y las sobredeterminan, dado que no pretendo realizar un manual de uso para una situación concreta, sino reflexionar del modo más general posible sobre las exigencias

¹ Tengo experiencia como profesor de pintura en el marco de las actividades extraescolares infantiles, en enseñanzas medias, en academias de pintura municipales, en la universidad y en centros de arte donde la enseñanza que se imparte, dada la tipología del alumnado, tiene características de posgrado.

didácticas de la pintura tomada desde un punto de vista concreto. En cualquier caso, mis impresiones y reflexiones, tanto explícitas como implícitas, respecto a la organización del espacio para la docencia, respecto a la edad de los estudiantes o respecto a la condición grupal de la enseñanza, parten de la realidad de la institución universitaria en la que actualmente trabajo. Pero como decía, no realizaré propuestas concretas de contenidos o de ejercicios, sino que me centraré en algo que podría denominar *orientaciones metodológicas generales*. Pretendo enfrentar aquí, fundamentalmente, los asuntos más básicos en la transmisión de *possest*, que tal y como lo he alcanzado a definir, se referirán, en gran medida, al manejo de la relación entre el deseo del estudiante y el del profesor.

Se trata, como decía, de una propuesta *técnica*, en el sentido de *práctica*. Consiste en el intento de descripción de un modo de actuación fundamentalmente intuitivo, que basándose, también intuitivamente, en el concepto de *transducción*, parte de la idea de que existen procesos, como el de la pintura, propiamente incognoscibles, sólo practicables, pero, en cierta medida, accesibles de un modo definido como *transductivo* que puede sustituir al del conocimiento lógico: un proceso es acompañado por otro proceso que no desmenuza y explica el primero sino que, por analogía, supone su vivencia como repetición y su consecuente interiorización. Además, en la *transducción*, suceden momentos, situaciones, en que ambos procesos se cruzan y son uno sólo. El proceso individuante que el estudiante vive en su batalla con la pintura es el que le enseña lo que es la pintura como proceso de individuación; el proceso individuante del profesor como tal profesor acompaña de modo ejemplar al del estudiante y se cruza continuamente con aquel, de tal modo que podríamos llegar a decir que, de la misma manera que en *possest* no hay separación entre objeto y sujeto de conocimiento, en el proceso transductivo-educativo los roles también se confunden. Esta afirmación no debería entenderse como alegato en pro de la abolición de las distancias personales en la relación educativa; nada más lejos de ello. Pretende constatar únicamente una de las características fundamentales de los procesos transductivos, los cuales, para poder ser pensados, exigen el abandono de categorías como la causalidad. El profesor no es exactamente la causa del avance del estudiante que, dada la inexcusable necesidad de implicación subjetiva

en el trabajo que vengo reclamando para *possest*, aprenderá sólo desde su deseo y la puesta en juego de todo su ser. El profesor será, en todo caso, un transductor, un transformador, o mejor, tal y como veremos más adelante, un *pasador* más, entre otros.

Entonces, el aprendizaje de la pintura, entendida como aquí la describo, más allá de su incorporación como recetario procedimental, sucede, sobre todo, desde la ejemplaridad de su enseñanza; el proceso que vive el profesor es modelo, o quizá mejor, modulador, del proceso del estudiante; el primero es, en ese sentido, diagrama para el segundo: catástrofe y germen, que no es lo mismo que causa, la cual sólo podrá ser hallada en el estado de tensión preindividual del sujeto-estudiante en su medio. El profesor, modulado a su vez por las respuestas que obtiene, propone ejercicios, determina ritmos, expone contenidos y, en general, tal y como si estuviera pintando, ensaya una y otra vez la mejor manera de acercarse y, rodeándola, transmitir la pasión por la representación del abismo de lo irrepresentable. En cualquier caso, no se trata de que el estudiante visto como forma naciente tome al profesor como forma acabada y, en consecuencia, como horizonte, sino de dejar que uno de los procesos formativos establezca conexiones con el otro, dado que los dos son procesos paralelos de individuación, que tampoco mantienen permanentemente una dirección única: en su mutua relación todo profesor deviene estudiante, y todo estudiante deviene profesor.

Según lo descrito en el glosario, de manera similar a lo que sucede en *possest* entre autor, obra y espectador, en la relación de enseñanza-aprendizaje, el profesor sólo se convertiría en maestro a través de la confirmación por parte del estudiante que, a su vez, devendría en ese acto, aprendiz. Confirmación que vendría dada por el reconocimiento del ejercicio propuesto por el primero como realmente revelador. El profesor, si quiere devenir maestro, además de transmitir ciertos contenidos, habrá de ser fundamentalmente un *planteador* de ejercicios que hagan sentir al estudiante que avanza en su desarrollo técnico y le permiten, realmente, aprender. En ese sentido, el término *maestro*, tanto como a un sujeto, nombra también una fase y una función, la cual no depende de una esencialidad inherente al sujeto-profesor, sino del tipo de relación que sea capaz de establecer y que logre hacer del

estudiante, aprendiz. La díada maestro-aprendiz apunta por ello a lo fundamental de la pintura: a *lo nuevo*, a *lo pictórico*, a la *nada* que el acto de creación instaura. De todas formas, tal y como veíamos en la primera parte, alrededor de lo pictórico y como condición necesaria para su aparición, tenemos el *párreron*. Es precisamente al *párreron* a lo que, a su vez, apunta la díada profesor-estudiante. Distingo así dos ámbitos o dos fases en la relación educativa, que no son excluyentes sino complementarios, pero cuya evolución de uno al otro no siempre sucede, y que no respeta siempre una continuidad lineal, sino que por lo general, responde a una lógica circular. El profesor explica, informa, rodea la pintura para un estudiante que, sólo en algunos casos, logrará aprender efectivamente a pintar, deviniendo en tal caso aprendiz y haciendo del profesor un maestro. El profesor de todos los estudiantes de un grupo, podrá sólo ser maestro de algunos aprendices y eso en las mejores ocasiones. La explicación no garantiza la comprensión y mucho menos el aprendizaje. El conocimiento del *párreron*, si bien es necesario, no implica la producción automática de *lo pictórico*. El aprendizaje podrá suceder cuando la práctica mostrada, enseñada *transductivamente* además de explicada, sea incorporada performativamente al propio hacer. Para que ello suceda, el aprendiz deberá estar afectado ya por la Pintura, deberá haberla intuido como praxis adecuada para sí mismo.

En más de una ocasión he comentado que, desde este punto de vista, no son los logros concretos de cualquier práctica tomada como ejemplo los que, considerados casi como conquistas lingüísticas, nos enseñan: desde la posición del profesor, presentar como modelo o proponer la repetición de hallazgos pictóricos propios o de otros autores, entendidos como *objetivamente pictóricos*, sirve, en distintos momentos del aprendizaje, como estrategia de desarrollo de la percepción e incorporación de categorías propias de lo artístico, pero no garantiza, de ningún modo, la interiorización de su modo de aparición. El aprendizaje, en pintura, se da por descubrimiento², lo cual significa que lo

2 En ese sentido dice Jauss: "la idea de una obra de arte no es un modelo previamente dado, sino la regla que no se hace evidente más que en su propia producción. El conocimiento que lleva consigo la producción estética no es ningún reconocimiento

pedagógico, es más bien el afecto que lo que vemos desencadena en nosotros, es decir, su adecuación a nuestro propio devenir por su aire familiar. Ya lo decía en el primer capítulo: lo que efectúa la potencia es el afecto.

Probablemente, sólo seamos capaces de aprender lo que necesitamos aprender, aquello que de una manera u otra ya tenía un lugar en nosotros³. Como decía anteriormente, el magisterio de la pintura, desde este punto de vista, consiste en el establecimiento de las condiciones necesarias para que sea la propia Pintura, en su práctica, quien enseñe. Eso que enseñe (aún reconociendo la obligatoriedad de aceptar las condiciones de la propia institución Pintura, lo cual implicará la interiorización de multitud de cuestiones en interrelación), será siempre lo que cada proceso de individuación necesite incorporar. Por tanto, lo que cada proceso de individuación incorpora es lo que puede devenir objetivo y pictórico. De cara a la enseñanza y el aprendizaje, no pienso que existan recursos, *a priori*, pictóricos; me resulta mucho más efectivo entender que devienen tales al ser integrados en conjuntos relacionales que los re-caracterizan y, subjetivándolos, paradójicamente los objetivizan. Es la idea del *deseo materializado* a través de la cual caracterizaba *lo pictórico* en el apartado 1.6.

Para cuando Cézanne va al Louvre a admirar las obras de los que considera sus maestros, probablemente ya haya interiorizado cuestiones de todo tipo que atañen a la Pintura como institución, pero allí, fundamentalmente, está inmerso en un proceso que podríamos denominar *aprendizaje transductivo*. Lo que en esas salas, llenas de pintura, sucede entre su subjetividad en proceso y aquella selección de cuadros de la que se rodea, se reduce a una suerte de *contagio afectivo*: toma

platónico, sino la regla de la producción descubierta en el construir o en el hacer” (Jauss, 2002: 59-60).

3 Oteiza entiende el saber artístico, no como proceso acumulativo, sino como proceso de desocupación, de vaciamiento. Lo que ese proceso buscará hacer es, precisamente, *hueco*. Ese hueco, que siempre será particular, será también un verdadero acontecimiento de conocimiento: “DES-SABER, desocupación de saberes [...] Ya no me interesa del saber más que el que he alcanzado a saber por mí. Somos cada uno nuestro propio saber único, si es que llegamos a saber algo que merezca la pena contar a los demás” (Oteiza, 1984: 478).

lo que le *toca* y, reelaborándolo, lo lanza al mundo como renovación esencial de *lo pictórico*. Eso que le *toca*, esa sensación original, ese afecto alegre que contribuye a aumentar su potencia, puede ser cualquier cosa, pero siempre concretada en la novedad de un *estilo*: puede ser *una manera* de extender el color, de modelar la figura, de relacionar figura y fondo, etc. que resonarán siempre en diversos niveles de su sensibilidad. Se podría decir que lo que le *toca*, que esos afectos, son la *esencia* de *lo pictórico*, siempre que entendamos la esencia no como general o abstracta, sino como singularidad radical (Deleuze, 2003: 71-72): la idea existe en sus ejemplos, y éstos son múltiples. Lo cual quiere decir que se trata de condensaciones singulares previas, de *bloques de sensación* ya impersonales en tanto que hechos productores y producidos por un acto. Me refiero al organismo *possesit* descrito en los apartados 1.7 y 3.7, y al proceso de intercambio de autor por espectador que sucede en su interior.

Tal y como allí decía, dicha posibilidad de sustitución de autor por espectador es sostén para el Arte. Sólo cuando sucede existe el Arte como tal, de modo que podemos decir que es el propio Arte, cuando acontece, quien enseña. Una vez *tocado* en el Museo, los innumerables intentos de Cézanne de representar la montaña *Sainte-Victoire* y sus consiguientes descubrimientos técnicos, dan cuerpo a una obsesiva voluntad de expresión o deseo de sentido que sólo le conciernen a él mismo. Resulta imposible desde el exterior de ese afecto desmesurado, comprender el *porqué* del empeño en capturar y representar esa *pequeña sensación*. Esa pasión, en principio, extraña y distante para el espectador y convertida, a través de grandes esfuerzos y descubrimientos técnicos, en pintura, es profundamente reveladora, conmovedora y desde luego, altamente pedagógica. Sus conquistas técnicas resultan artísticas, y, en consecuencia, pedagógicas, en tanto que deseo materializado. Ese es el valor pedagógico del estilo: consistir en una nueva forma de materialización del deseo. No se trata entonces de adecuación a un ideal siempre por realizar, sino de existencias singulares.

La mayoría de aquello que, por experiencia, sabemos que en proceso se aprende no es efectivo si es planteado como ley general de obligado respeto, porque nada anterior a su experimentación deviene ley para un pintor. La historia de la pintura es condición de posibilidad, pero debe

ser reencontrada en cada práctica. Por eso, definía la pintura precisamente como praxis, por no responder a presupuestos teóricos previos y por depender de subjetividades en acción. Al hablar de ello citaba a Passeron, que describe esa praxis como “perturbada por definición o estructuralmente perturbada” a causa de las intervenciones sucesivas de los pintores: pintar significa reinventar cada vez la Pintura. Por eso, lo aprendible será siempre resultado de una práctica, descubrimiento personal, producto del trabajo sensible con la materia.

Lo pictórico existe y perdura, si bien, no bajo una forma determinada. Es función y proceso, no producto. Al decir función, entiendo que se trata de dispositivo para el cambio, de causa para un efecto, o mejor, producto afectivo construido en un contexto determinado. Sucede y dura, pero no puede estar garantizado de antemano. *Lo pictórico* como función se sirve del autor para prevalecer en lo impersonal. Si *lo pictórico* es objeto de enseñanza en pintura, en tanto que función y suceso imprevisible, deberemos contentarnos con encontrar el modo de describirlo como tal y rodearlo, sin tratar de reducirlo a un compendio de recursos concretos y sin caer en el error de presentarlo como producto de métodos predefinidos. Ni siquiera podemos estar seguros de ser capaces de reconocerlo cuando aparezca como *lo nuevo*. Podemos, únicamente, y aún así con dificultades, tratar de aprender a establecer las condiciones que *no impidan* su aparición. Lo enseñable y lo aprendible en pintura no podrá consistir casi más que en un *ponerse en situación*, en el desarrollo de una actitud, en el establecimiento de un marco que sólo por descarte nos dará la posibilidad de aprendizaje, si bien nunca llegará a garantizar nada más allá.

Al profesor, la aceptación de todo ello le supone la necesidad de una nueva didáctica. Prácticamente, debemos reconocer que hay mucho y a la vez no hay *nada* que enseñar; sin embargo, esa misma idea es contenido suficiente e incluso excesivo para la enseñanza: enseñar, a través de todo lo que enseñamos, que no hay nada que enseñar es apuntar, ambiciosamente, a lo fundamental en Pintura y en Arte. El profesor, lo mismo que el pintor, *desescombra*; ese es su primer quehacer. A la vez, es el encargado de construir un espacio, que me atrevería a denominar espacio de libertad, donde la experiencia de descubrimiento de la pintura pueda tener lugar. Un curso de pintura se asemeja, desde esta

perspectiva, a un rito iniciático, rito de paso para acceder a un conocimiento que, de alguna manera, es conocimiento *esotérico*, en un sentido no ocultista o corporativista, sino más bien, *realista*. La práctica de la Pintura es para quienes ya vienen *tocados* por la Pintura, o para aquellos a los que en el contexto de su propio aprendizaje les sucede lo propio, aunque decirlo así pueda suponer la transgresión del tabú moderno instaurado por Joseph Beuys al afirmar que *todo hombre es un artista*. No lo creo así, aunque tampoco me refiero, en modo alguno, a capacidades geniales, ni a una élite de elegidos, sino a la necesidad fundamental de estar *afectado*, de sentir que la potencia de uno mismo se intensifica por la Pintura. A falta de esa afección, que es concreción del deseo, no hay posibilidad alguna de enseñanza. Y ese deseo, no puede ser deseo de *ser pintor*, de una manera, digamos, meramente *profesional*, sino que debe suponer el intento de resolución de una tensión adaptativa vital. Un clásico como André Lothe, en otras palabras, exponía una idea similar. Hablaba, por una parte, de “dispar en muchos jóvenes la creencia de que la pintura es un entretenimiento o un modo de ganarse el pan” (Lothe, 1970: 2), y también decía: “pintar no es nada, hoy en día, si no se posee el rarísimo don de sentir” (Lothe, 1970: 2).

Por eso, al aprendiz se le supone el deseo. Quizá en algún caso, la forma en que el profesor presente la Pintura podría suponer también el desencadenante del proceso, el acompañamiento hacia la vecindad de la vivencia que lo origine. Ello no es, sin embargo, predecible de ningún modo. Los vericuetos para la puesta en marcha del deseo pictórico son incognoscibles. A pesar de reconocer que un profesor, ni es terapeuta, ni es sanador, y pretendiendo además la máxima distancia posible respecto de tales presupuestos, comparto con Jung la preocupación por el acompañamiento del estudiante (que no enfermo), hacia esa vivencia que lo estimule:

Es absolutamente imposible imaginarse un sistema o una verdad que pudieran ofrecer aquello que el enfermo necesita para vivir, a saber: fe, esperanza, amor y conocimiento. Estas cuatro grandes conquistas del afán humano son, a su vez, múltiples dones que no se pueden enseñar ni aprender, dar ni recibir, retener ni merecer, pues se encuentran unidos a una condición irracional y que se sustrae a toda arbitrariedad humana, esto es, a la vivencia. Las vivencias nunca pueden «hacerse». Suceden, pero no de forma absoluta sino, afortunadamente, de forma relativa. Uno puede acercarse a ellas. Esto es lo que está al alcance

humano. Existen caminos que conducen a la vecindad de la vivencia, pero deberíamos evitar llamar «métodos» a los caminos, pues este nombre mata todo lo que vive, y además el camino a la vivencia no es tanto un artificio, sino más bien una empresa arriesgada que exige la entrada en acción incondicional de toda la personalidad. La necesidad terapéutica arriba con ello a una pregunta, y al mismo tiempo a un obstáculo que parece ser insalvable. ¿Cómo podemos proporcionar al alma que padece la vivencia liberadora, de la cual reciba los cuatro grandes dones que curen su enfermedad? De forma bienintencionada aconsejamos: deberías poseer el verdadero amor, o la verdadera fe, o la esperanza verdadera, o el «conócete a ti mismo». Pero, ¿de dónde puede tomar el enfermo aquello que sólo recibirá más tarde? Saulo no debe su conversión al verdadero amor ni a la verdadera fe, ni a ningún otro tipo de verdad; únicamente su odio a los cristianos lo puso en camino a Damasco y esto lo condujo a aquella vivencia que habría de resultar decisiva en su vida. Vivió su peor equivocación con convencimiento, y eso lo condujo a la vivencia. Aquí se abre una problemática vital que nunca termina uno de tomarse con la seriedad que exige, y aquí se le plantea al médico de las almas un problema que lo acerca mucho al sanador de almas (Jung, 2006: 18).

Si entiendo que puede darse un paralelismo entre esa actitud del *sana-dor* que Jung defiende y la del profesor es porque, al organizarse *possest* en torno al deseo, al ser éste su motor, también podríamos considerar que son *fe, esperanza, amor y conocimiento* lo que el pintor, precisamente, necesita para pintar y lo que el sistema establecido por la institución de enseñanza, a través del profesor, podría tratar de ayudar a aportar y sostener en el tiempo. El deseo entendido como dinamismo provocado por una tensión entre lo actual y lo virtual significa de algún modo *fe*, en tanto que convicción de que la Pintura pueda suponer un medio de resolución de dicha tensión, convicción de que la Pintura posibilite el advenimiento de un mundo diferente, convicción de que sea un medio adecuado para ello; supone también, dada la definición del deseo como anhelo sin objeto y a falta de objetivos concretos, *esperanza*, en tanto que confianza en el propio proceso; supone *amor* en tanto que modo de transmisión y relación basado en la circulación del deseo por el carácter necesariamente transindividual de *possest*, donde un autor continuamente da a un espectador *lo que no tiene* y el espectador recibe constantemente *lo que no quiere*; supone, por último, un *conocimiento* práctico en tanto que capacidad de experimentación.

Considerando que sólo el deseo de cada cual será garante de la conquista de esa fe, esperanza, amor y conocimiento necesarios, tiendo a

pensar que la primera tarea del profesor, ese *desescombrar* que mencionaba más arriba, habrá de cumplir la función de apertura que le permita detectar la naturaleza del deseo del estudiante y ayudarlo a mantenerlo vivo en el caso de que desfallezca, sin que ese aprendiz deba tener noticia de todo ello, sino sólo constancia de los efectos que, necesariamente, sucederán a la toma de conciencia del profesor. Si pintar es, tal y como decía en el capítulo 4, modular, enseñar pintura será entonces enseñar a modular, lo cual significa también enseñar a ponerse en contacto con el ritmo preindividual a través de la Pintura; enseñar a desear en Pintura. Pero dado que, como decía, el deseo es inenseñable por concretarse a partir de la vivencia personal y a ésta no podemos más que aproximarnos sin tener nunca la certeza de que se vaya a producir, el *desescombrar* inicial deberá poner la primera piedra en la construcción de una *técnica del acompañamiento*, para la cual, las técnicas psicoanalíticas, dada su experiencia en el trato con el deseo del otro, son, a mi entender, referencia inestimable. La asociación libre, la sesión de duración variable o las soluciones para el manejo de la transferencia, son técnicas que me sirven de modelo, o mejor, de motivo, para la acción docente. En todo caso, el encuentro con el psicoanálisis es precisamente eso, un encuentro, el cual no consiste, de ningún modo, en la adopción y la transposición directa de los procedimientos psicoanalíticos al ámbito que me ocupa, sino en la confluencia y la confrontación, en el aspecto reflexivo de la práctica docente, de una serie de actuaciones intuitivas con otra serie de actuaciones ya formalizadas como técnica.

Llegados a este punto, diría ahora que lo que afirmaba anteriormente, es un error: si bien, habitualmente, suponemos el deseo del aprendiz como dado, entiendo que ser profesor significa colocarse en el lugar de quien no da nada por supuesto y trata, en primer lugar, de localizar la existencia efectiva y concreta del mismo. Dado que, en términos generales, podríamos decir que el aprendizaje de la Pintura se plantea por *propia voluntad* de quien se aproxima a ese mundo, es raro que su ausencia sea total. Lo que sí sucede a menudo, es que se presenta disfrazado o dirigido hacia objetos sustitutivos que lo sepultan en una capa interminable de prejuicios provenientes, fundamentalmente, del mundo de la cultura visual. El hecho de que esos mismos prejuicios sean probablemente los que más adelante aporten singularidad a

la práctica de cada uno, no es óbice para afirmar que la tarea inicial debe pasar por un intento de *limpieza* o de desnudamiento, que será sobre todo, reconocimiento y asunción del propio deseo por parte del estudiante. Independientemente de que éste haya tenido algún contacto previo con la pintura o sea completamente inexperto, lo primero será la pregunta que el profesor se haga a sí mismo: *¿qué quiere pintar?*

No será nunca, de todas formas, una cuestión lanzada al exterior en busca de respuesta; en un primer momento, cuando menos, no se trata de propiciar la concienciación ni de promover actitudes reflexivas. Es una pregunta *técnica*, interna, que habrá de permitir al profesor tomar las decisiones pertinentes de cara a sus planteamientos posteriores. El ejercicio, la propuesta de ejercicios, será el camino adecuado para esa aproximación. No se trata, por tanto, de convertirse en un intérprete de síntomas, sino de jugar el papel del sujeto que, en proceso y, movido por su propio deseo, va desarrollado la técnica adecuada para tratar con el deseo de los otros en el marco de una institución que, designándolo como experto, le otorga la legitimidad necesaria para erigirse en figura de esa clase.

El profesor, dedicado inicialmente a *desescombrar*, se convierte en un *pasador*, que en el proceso de construcción de su técnica como tal *pasador*, establece las condiciones de posibilidad para el aprendizaje de la pintura. *Pasador*, es un término que proviene del francés *passeur* y que fue adoptado por el cineasta Serge Daney para referirse a la labor de ciertos sujetos que, de una manera u otra, propician el encuentro con el Cine, en su caso. En concreto, “el pasador es alguien que da algo de sí mismo, que acompaña en la barca o por la montaña a aquel a quien debe hacer pasar, que corre los mismos riesgos que aquellos de quienes está provisionalmente al cargo” (Bergala, 2007: 47-48). En mi entorno próximo, la del *pasador* sería la función correspondiente a la designada con el término en euskara *mugalari*⁴. La recomendación práctica más importante que aquí probablemente consiga desarrollar,

4 *Muga* en euskara significa límite o frontera. El sufijo *-lari* designa *dedicación*. *Mugalari*, por tanto, sería el que se dedica a la frontera, al límite, y tradicionalmente se ha usado para denominar a aquellos que, en la clandestinidad, ayudaban a quien lo necesitase a pasar por el monte la frontera entre los estados español y francés.

tendrá que ver con la descripción de ese proceso de devenir *mugalari* o *pasador*. La evocación de la clandestinidad que dicho término conlleva me servirá para traer a presencia el hecho de que, lo mismo que *possest* lucha contra el cliché, la relación de enseñanza-aprendizaje sucederá en el combate contra las imposiciones del propio contexto que la posibilita.

5.1. DESESCOMBRAR

Hablo de *desescombrar* en el sentido dado en el apartado 1.2.1 a la batalla contra el cliché. Que el profesor tenga que *desescombrar* significa que, previamente y también durante la acción docente, debe luchar y hacer catástrofe de sus propias prácticas y sus propias ideas respecto de la enseñanza. Para posibilitar el aprendizaje, para generar el fondo en que la propia Pintura sea quien enseñe, el punto de partida se ha de instalar en el reconocimiento de lo tópico y contraproducente de cualquier intencionalidad didáctica. Lo decía anteriormente: lo pedagógico no es sólo el renunciar a modos inerciales de enseñanza y apostar por algo propio, aunque no estemos seguros de su idoneidad, sino que la interrogación hacia la propia intención, hacia la propia posibilidad de transmisión, habrá de suponer necesariamente una revisión de prejuicios que el propio *querer enseñar* dificulta, al dar por supuesta, tanto la posibilidad misma, como ciertos contenidos de enseñanza. El entusiasmo docente, en ese sentido, ha de dirigirse hacia la puesta en cuestión de la institución educativa en general, a la interrogación permanente sobre su propia posibilidad de existencia. Ese entusiasmo será *amoroso*, según la definición aportada en el glosario, por atreverse a dar lo que no tiene a quien, como veremos, no lo quiere.

De todas formas, más allá de métodos y contenidos, me atrevería a afirmar que es, sobre todo, el propio modo amoroso, entusiasta o pasional, y en cualquier caso, subjetivamente implicado, quien enseña, quien muestra *algo*. El *estilo* de enseñanza es lo más pedagógico, al devenir contenido que transductiva y analógicamente el aprendiz podrá incorporar a su hacer.

Mencionaba anteriormente que *desescombrar* significa colocarse en la posición de quien no da nada por supuesto. Ello no conlleva, de ninguna manera, la renuncia a toda intuición ni a todo saber relacionados con la enseñanza de la pintura. Se refiere, únicamente, a entender, también la práctica docente, como *praxis* según la definición aportada en el apartado 1.10: “acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico”. En esa *praxis* el profesor cuenta, de manera incuestionable, con todo el bagaje de métodos y conocimientos que le hayan podido proporcionar la tradición y su propia experiencia. Pero, si ahí cabe hablar de trato con *lo real* es, sobre todo, por el hecho ya comentado de que, al tratarse *pos-sest* de una realidad *perturbada estructuralmente* y fundamentada en el deseo, es al manejo y a la circulación de éste a quien en la relación de enseñanza-aprendizaje debemos hacer frente.

Por tanto, *desescombrar* supondrá, primeramente, la renuncia al saber como universal, la renuncia a la *verdad*, y la adopción, en cambio, de una posición vigilante e interrogativa para con el deseo del estudiante y el deseo propio, dándole a todo ello la máxima importancia. Se trata de una actitud muy diferente a la del profesor que, dueño de sus conocimientos, precisamente, *sabe* lo que el alumno debe aprender. Aquí el profesor sabe, por supuesto, muchas cosas, pero ni sabe, ni puede saber, qué es lo que tiene que enseñar, porque, insisto una vez más, *lo pictórico* no es concreción formal, sino deseo materializado. Todo lo cual no significa convertirse en una especie de esclavo que prepara menús a la carta por estar sometido al tiránico deseo del otro, ya que, tal y como he mencionado más arriba, ese deseo llega, por lo general, disfrazado. Como se suele decir, *nada de lo que deseas está allí donde lo buscas*. Por eso, ese *no saber*, lejos de significar sometimiento y aceptación, se refiere a una especie de *duda metódica*; a enfrentar el deseo, pero probablemente para cuestionarlo, y en todo caso, para trabajarlo, para interrogarlo, para contribuir, en lo posible, a ponerlo en marcha en direcciones insospechadas. Igual que el psicoanalista en su práctica respecto de sus analizantes⁵, el profesor que adopta la

5 Por lo equívoco del término quisiera aclarar que, en la práctica psicoanalítica, el terapeuta es el *analista*, mientras que al paciente se le denomina *analizante*, término que

posición que trato de describir, *desconfía* tanto del deseo del aprendiz como del deseo propio, no en base a juicios de valor de las actitudes éticas implicadas, sino como precaución *técnica*, por su conocimiento de la dinámica engañosa del deseo. Desconfiar no significa, sin embargo, rechazar. La desconfianza de la que hablo, supone respeto, porque es precisamente en el lugar definido por la máscara que el deseo adopta en cada sujeto, donde podrán enraizarse prácticas con sentido, definiendo las diferencias en su retirada, las peculiaridades de cada desarrollo técnico singular.

En esta dirección, entiendo que el profesor que desescombra podría verse sometido a una exigencia ética similar a la que, según Slavoj Žižek, debe respetar el psicoanalista en su trabajo:

...evita en todo lo posible cualquier violación del espacio fantasmático del otro, es decir, respeta en todo lo posible el “absoluto particular” del otro, el modo absolutamente particular en que él organiza su universo de sentido. Esta ética no es imaginaria (no se trata de que amemos al prójimo como a nosotros mismos, en cuanto se asemeje a nosotros mismos, es decir, en cuanto veamos en él una imagen de nosotros), ni simbólica (tampoco se trata de respetar al otro por la dignidad que le otorga su identificación simbólica, el hecho de que pertenece a la misma comunidad simbólica que nosotros, aunque concibamos esta comunidad en el sentido más amplio y lo respetemos a él “como ser humano”). Lo que le confiere al otro la dignidad de persona no es un rasgo simbólico universal sino precisamente lo que es en él absolutamente particular, su vida fantasmática, esa parte de él que con toda seguridad no podremos compartir nunca. Por decirlo en términos kantianos, no debemos respetar al otro por la ley moral universal que habita en cada uno de nosotros, sino por su núcleo “patológico” máximo, por el modo absolutamente particular en que cada uno de nosotros sueña su mundo, organiza su goce (Žižek, 2000: 258).

Lo he comentado en la primera parte: pintar significa tanto ser sujeto como objeto de individuación. Por eso, dadas las características de *pos-sest*, aún a sabiendas de que en el proceso de aprendizaje técnico, que aquí considero sinónimo de proceso de individuación, algo similar a la *disolución del fantasma* psicoanalítica es objetivo fundamental, habremos de respetar todos esos otros *absolutos particulares*, precisamente, para posibilitar y facilitar su atravesamiento individual. No podemos

implica cierta participación activa acorde a los presupuestos de dicha praxis.

actuar a la contra: el cascarón lo ha de romper necesariamente y, desde dentro, el pollito en formación; cualquier injerencia desde el exterior, sólo por alguna casualidad milagrosa lograría dar con el momento adecuado para su ruptura.

Ese convencimiento ético es, entonces, método didáctico: no podemos violar el espacio fantasmático del aprendiz, pero podemos ayudarlo a atravesarlo o acompañarlo en su atravesamiento; de hecho, considero que esta segunda es parte fundamental de nuestra tarea, y de ahí el término *pasador* propuesto anteriormente. No violentar ese espacio significa aceptar, en un principio, *todo* sueño e ideal que el aprendiz traiga consigo, a pesar de que, por propia experiencia, sepamos que no es lo ideal, sino lo actual, la potencia siempre efectuada, lo que propicia el desarrollo técnico. Aceptar todo ese mundo supone, a su vez, colocarlo en el punto de mira, en el centro del proceso de aprendizaje; supone valorizarlo y no juzgarlo, suspender el juicio basado en una idea moral de la Pintura, donde se trata siempre de realizar la esencia en tanto que valor supremo, y asumir e interiorizar una idea ética de la Pintura, donde la esencia no es valor superior y único, sino singularidad existente. Esa aceptación de lo dado y esa renuncia al juicio son también parte del *desescombrar* primero. Su resultado es el reconocimiento de que la esencia de la Pintura no es *lo pictórico* en tanto que valor no realizado que debe venir a presencia por nuestros esfuerzos técnicos, sino, por el contrario, devenir colectivo que fluctúa con las aportaciones de cada nueva obra. El paisaje moral que impone el *deber* sobre el *querer* está en contradicción con la idea general de la Pintura como proceso de individuación. *Desescombrar* es, por tanto, situarse en un paisaje ético.

En la Pintura ética, esencia se equipara a potencia. *Lo pictórico*, entonces, será aquello que, descubierto por cada sujeto en proceso de individuación e incorporado a su hacer, toma cuerpo en un hecho *nuevo*. Lo que el ser *nuevo* implica es que, por un lado, y por repetición, reestructura su imaginario, y por otro, en cuanto que acontecimiento fundador, en cuanto que realización de lo visible, posibilita su conservación como obra de Arte. Insisto en la cita de Passeron: “la paradigmática de lo pictórico está perturbada estructuralmente”, sólo *lo nuevo* puede ser *lo pictórico*, idea muy alejada de la de *lo pictórico* como esencia de la Pintura.

En el entorno de un paisaje moral, por el contrario, la función otor-

gada al profesor, sea de Pintura o de cualquier otra materia, consiste en encarnar para el alumno una conciencia normativa que proporciona el sentido necesario a costa de amenazar el modo de gozar de cada subjetividad. Aprender es básicamente eso. El profesor es quien detenta el saber y para asegurar su salvaguarda y su transmisión exige del alumno su impersonalización como renuncia al fantasma propio. No hay ni debe haber lugar para lo personal. Se entiende que el acceso al conocimiento supone enajenarse, salir fuera de uno mismo, abandonar el refugio subjetivo y abrirse a lo exterior⁶. A cambio, como sustituto de los fantasmas personales, ofrece el fantasma de su *ciencia*, en tanto que ideal de objetividad.

Si bien comparto la idea de que el conocimiento supone enajenación, considero que, en el caso de la Pintura, debe ser matizada. La impersonalización u objetivización de la que se habla en la cita de Sánchez Ferlosio no es del mismo tipo que la que supone la práctica pictórica. Siguiendo a Jung, diría que la universalización que se pretende a través de la figura del profesor moral, no toma en cuenta que “los factores en sí universales se presentan siempre y únicamente en una forma individuada” (Jung, 2009: 101). La práctica de la pintura nos enseña que no es la renuncia, *a priori*, a lo personal, sino su *atravesamiento*, lo que nos conduce a su superación. Atravesar el fantasma, sin tener que renunciar a él, significa *hacer hueco*, como decía Oteiza, supone reconocer su propia existencia y las condiciones de su eficacia, sin pretender una vida, o un proceso pictórico, quiméricamente libres de toda traba. Entonces, conocer, saber Pintura, es también enajenarse y salir al encuentro de lo exterior, es proceso de individuación, pero sin el atajo de la sustitución inmediata de un fantasma personal por un fantasma colectivo, viviendo el proceso según el *tempo* que la sub-

6 Así lo defiende Sánchez Ferlosio: “... la noción misma de “conocimiento”, o al menos la pretensión o aspiración humana que desde siempre ha estado detrás de este concepto, como una condición inapelable, es la de que los conocimientos no conocen a nadie, ni llaman por su nombre de pila a cada quisque, ni tan siquiera saben advertir si alguno los alcanza, si hay alguien que los esté enseñando o aprendiendo. A la propia naturaleza de los conocimientos pertenece esa absoluta y radical impersonalidad, que es, por lo tanto, la que se corresponde estrechamente con los fines de la enseñanza misma” (Sánchez Ferlosio, 2002: 30-31).

jetividad de cada uno determine. Por eso decía anteriormente que uno sólo puede aprender lo que ya tiene hueco en él: al aprender, se enajena, pero aquello que incorpora y que anteriormente no poseía puede entrar en él porque tiene sitio para hacerlo. En este sentido, la atención a los ritmos en la relación de enseñanza-aprendizaje deviene tema fundamental, al constituirse en garante del respeto por el fantasma.

De tal modo que, aunque resulte paradójico, el tipo de acercamiento necesario para poder enseñar algo objetivo en pintura es consecuencia de eso que vengo denominando *desescombrar*, lo cual debe consistir en la creación de las condiciones necesarias para una puesta en crisis de la subjetividad del alumno a partir de una puesta en crisis de la posición subjetiva del profesor, que será la que permita que el conocimiento objetivo se perciba como descubrimiento personal. Y la creación de esas condiciones se fundamentará en un cambio de posición, en una cierta retirada del centro por parte del profesor, que dejará así un lugar vacío que ocupe, no él mismo y el saber que representa y ostenta, sino la relación entre su deseo y el deseo del alumno. Decíamos que, por analogía o transducción, *el estilo enseña*; sin embargo, diría ahora que ese que enseña, es un *estilo vacío*, el estilo de un movimiento de retirada. El profesor trata de apartarse sin renunciar a su deseo, que no puede ser otro que el de enseñar a Pintar y que es quien lo empuja a considerar que, precisamente, para lograrlo, lo mejor es apartarse; eso enseña al alumno a tratar de desplazar el deseo, a su vez, del centro de su propio proceso de desarrollo; a entender, en acto, que no es el sometimiento a la tiranía del deseo engañoso lo que producirá un avance técnico, sino, precisamente, su puesta en cuestión. El profesor entonces, no expresa un deseo explícito: no dice, *tienes que pintar esto o lo otro*. Mantiene su propio deseo como enigma, a través de los condicionantes que impone al deseo expresado por el estudiante. Éste, que quiere, por ejemplo, pintar miméticamente la foto de sus amigos en vacaciones (o cualquier otra imagen prevista y *cliché*), podrá hacerlo; pero, también, a través de los condicionantes que el profesor le imponga (que serán de todo tipo: cambio de tamaño, de procedimiento, de soporte, de composición; pero sin proponer ninguna solución concreta para dichos cambios), podrá alcanzar la posibilidad de reconocer que ese deseo, en el caso de que así fuese, era, a pesar de la alegría aparente de la imagen, producto de un afecto más bien triste que, en lugar de aumentar, dis-

minuía su potencia técnica. Pero aquí no hay juicio; hay simplemente, *prueba de valor* (ver apartado 5.7.7.): se interroga al deseo para ver si resiste, para ver cuán *verdadero* es.

En palabras de Paul Klee, se trataría de primar lo naturalizante sobre lo natural, el devenir formante sobre la forma:

Ante todo, el artista no concede a las apariencias de la naturaleza la misma importancia apremiante que sus numerosos detractores realistas. No se siente tan sometido a ella, las formas detenidas no representan a sus ojos la esencia del proceso creador en la naturaleza. La naturaleza naturante le importa más que la naturaleza naturada. Quizás es filósofo sin saberlo, y [...] se dice: bajo esta forma recibida, no es el único mundo posible” (Klee, 2007: 28-29).

Recapitulando todo lo expuesto, diría que *desescombrar*, en tanto que puesta en crisis de la posición tradicional del profesor en su devenir *pasador*, conlleva:

- 1.— Dirigir el *entusiasmo educativo* hacia una duda permanente respecto de la propia posibilidad de enseñanza.
- 2.— Aceptar lo dado (sobre todo, cualquier deseo que el alumno traiga consigo), y renunciar al juicio.
- 3.— Situarse, sin embargo, en la posición de quien no da nada por supuesto, a través de una especie de duda metódica hacia el propio saber y el propio deseo, pero también hacia el deseo del estudiante. Someterse a una suerte de *desconfianza ética* que implica la aceptación del deseo del estudiante, pero imponiéndole ciertas condiciones como *pruebas de valor*.

5.1.1. Amor y pedagogía

Mis ganas de pintar han perdido toda concreción. No tengo ni idea de lo que quiero, y a diferencia de otros momentos, la conciencia de lo que no quiero tampoco es tan clara. No puedo seguir ninguna vía definida, no hay sensaciones que me atrapen o, al menos, no soy capaz de identificarlas. A pesar de todo, todavía tengo ganas de hacer algo.

Tengo también muchos referentes, imágenes privadas, imágenes de



televisión, de revistas, de anuncios; fobias y filias; por aburrimiento, probablemente, una vida muy pendiente de los medios y del deambular sin mucho afecto. Nada, ninguna cosa que resaltar. Lienzo, tabla, papel, cartón, redondo, cuadrado, rectangular, grande, mediano, pequeño, líquido o viscoso, todo me da igual.

Lo más claro es una ligera sensación violenta, una furia que quiero evidenciar. Sobre papel, pinto un puñetazo en azul, junto a una fotografía de Marina Castaño, esposa del difunto escritor Camilo José Cela, y otra de la cantante Britney Spears. Las dos rubias y con el pelo largo, una encantadoramente odiosa y la otra odiosamente encantadora; en ese momento veo mucho a las dos, una en la tele, la otra en internet.

Lo difícil es representar la fuerza del golpe, el estallido de materia que el puñetazo, como en un tebeo, debería provocar. Me acuerdo de *Hulk* y de *La Cosa*. Más que en la imagen, veo el furor que me atenaza en la dejadez y la torpeza del trazo y el color sin matiz. Ese trazo roto, dentado, casi pixelado, y la luz que hace emitir al fondo de papel blanco sin trabajar, siendo básico, es el único valor pictórico que descubro en toda la operación. El resto es estilo.

Pinto lo que puedo, sin mucha intensidad, sin fe y sin esperanza. La

agresividad que, en mi estado de ánimo, enmarca esa desidia, me hace recordar algunos cuadros anteriores: *Love, Açores*. Aquellos sí que eran valientes, radicales y efectivos. Eso es lo que pienso, o lo que sueño (*juventud nunca vivida, quien te volviera a soñar*), y los recupero para colocarlos en el centro de una instalación que, a falta de intensidad en los fragmentos, pretende reencontrarla en la totalidad de un desorden deliberado. Lo cierto es que, a mí mismo, me cuesta soportar lo que veo, la violencia que pretendo representar se me revuelve, y eso me resulta satisfactorio: yo soy ese otro a quien quiero agredir. La furia no está representada, nace en mí como incomodidad ante lo que veo.

Se titula *Amor y pedagogía*, como la novela de Unamuno. En ese momento no la he leído, así que la referencia es superficial y sonora pero muy evocativa en mí, como un compendio de todo aquello a lo que me dedico o me quiero dedicar.

5.2. EL DESEO DEL ESTUDIANTE

El deseo del estudiante, ese sobre el cual, en principio, no hay nada que preguntar porque, junto al del profesor, es parte de lo que legitima la institución de enseñanza misma, lo defino aquí como deseo de devenir aprendiz. Más allá de la consideración de los rasgos particulares del deseo de *cada* alumno (siendo a través de los cuales, como ese estudiante particular aprenderá), damos por supuesto que quien acude a clase de pintura lo hace porque quiere aprender a pintar. Pero, ¿sucede así realmente? Y, en todo caso, ¿qué significa ahí *aprender a pintar*? Ninguna de ambas preguntas se refiere únicamente a aquellas indeseables, pero habituales ocasiones, en las que la inercia del propio sistema social y educativo es quien empuja a alguien a *estudiar algo* (y donde *algo* haría referencia a lo que sea, incluso a esas materias *superfluas*, como el Arte). Las dos inciden, muy al contrario, también en la situación de los estudiantes más implicados y más vocacionales, supuestamente ya afectados por la Pintura.

Porque, aún dando por hecho la intensidad y la veracidad de su deseo, ¿qué es lo que quiere aprender quien acude a aprender Pintura? Y, en el supuesto de que seamos capaces de identificar ese deseo, ¿de-

beremos, siempre, aceptarlo como lícito? Si la respuesta a esta última cuestión es afirmativa, ¿qué ocurrirá, entonces, con la idea de Pintura que defendemos, con el deseo del profesor? ¿cómo eludir, sin renunciar al deseo propio, la tentación de decir: “eso que tu quieres aprender no es Pintura. Estás equivocado y lo primero que te voy a mostrar es *el camino*”? ¿Cómo *mostrar* una práctica sin imponer un estilo, pero sin renunciar al mismo? ¿Cómo hacer que lo que quiere el profesor y lo que quiere el estudiante confluyan en un único deseo, que sería algo así como el deseo de la propia Pintura de seguir la vía de su *praxis* tal y como aquí la hemos descrito? Y si, por el contrario, la respuesta es negativa, ¿qué ocurrirá entonces con el deseo del estudiante? ¿habrá de renunciar a él para alcanzar un saber que esté fuera de sí mismo? Sin embargo, dada la definición de *possest*, esto no podría ser nunca así, ya que su motor es, precisamente, el deseo.

Lo que todas las preguntas precedentes ponen de manifiesto es que la relación educativa con la Pintura como fondo y contenido expresa, entre otras cosas, un conflicto de deseos, instaura un campo de batalla en el que, como decía, lo primero es despejar el terreno, *desescombrar*, para que el combate suceda con transparencia y, en lo posible, *amorosamente*. *Desescombrar* para que sea beneficioso en el proceso de individuación de ambos contendientes, de tal manera que uno devenga maestro y el otro aprendiz. Entiendo que, tradicionalmente, la enseñanza de la Pintura ha tendido a aplazar *ad eternum* el combate, el enfrentamiento y la pregunta sobre el deseo de ambos implicados: primero es el aprendizaje objetivo, después la implicación subjetiva. *Después* que, por otra parte, casi nunca llega, porque siempre hay algo más que aprender. Y en el caso de que sí lo haga, el profesor, considerando las producciones del estudiante más avanzadas de lo que él mismo está capacitado para asimilar o, simplemente, sintiéndolas ajenas a su propia experiencia, bien se somete a ellas dándoles un valor absoluto, o bien se rebela ante ellas, considerándolas de baja calidad, veleidad juvenil, o algo similar. En cualquier caso, ni enfrenta, ni pone en duda, ni problematiza el deseo del estudiante, estimándolo *intocable*. Aquí, por el contrario, defiende la necesidad de encaminarnos a su encuentro y desarrollar una técnica que nos permita tratar con él.

Retomando la cuestión principal, entonces, me pregunto: ¿en que con-

siste el *querer aprender a pintar* de la fase estudiante? Dada la concepción-cliché más extendida de la Pintura, diría que lo que en ese momento se quiere es aprender a “expresar sentimientos”, “expresar lo que se lleva dentro”, “expresar ideas”, “representar la realidad”, “copiar la naturaleza”, “crear belleza”, “embellecer el mundo”, “expresar lo que no se puede decir” y una infinidad de posibles respuestas más, que, sin embargo, en lo fundamental, remiten, desde mi punto de vista, a lo mismo. Sean del tipo que sean, en tanto que todas ellas suponen una capacidad en potencia que habrá de ser actualizada, en tanto que expresiones de un ideal, lo que básicamente explicitan, es el deseo de materializar o dar imagen al fantasma propio, para que pueda seguir funcionando. En el apartado 1.2.1., al hablar del diagrama, citaba a Deleuze:

Los datos pre-pictóricos son el mundo de los clichés, en el sentido más amplio de la palabra, o el mundo de los fantasmas, o de las fantasías, o de la imaginaria. Los clichés son datos relacionados con la intención del pintor. El cliché, lo completamente hecho, es inseparable de su intención, en tanto que el pintor quiere pintar algo. Es entonces, inevitable y fundamentalmente, intencional. Toda intención es intención de cliché. Toda intención apunta a un cliché. Pero dado que no existe pintura sin intención, el primer trabajo del pintor será luchar contra esa forma intencional. Sólo se puede realizar la forma que el pintor tiene intención de producir luchando precisamente contra el cliché que necesariamente la acompaña, removiéndola, haciéndola pasar por una catástrofe (Deleuze, 2007b: 63).

Ese fantasma que, en su determinación de una intención, podemos considerar cliché, es la concreción del aparataje imaginario que da consistencia a nuestro *yo*. Nos es psíquicamente necesario, pero también es lo que la práctica pictórica entendida como proceso de individuación pone en cuestión, haciéndolo pasar por una catástrofe que no lo anula, pero que lo relativiza y lo pone en relación con *lo nuevo*. Eso nuevo es, de alguna manera, imagen del *sí-mismo*, objetivo del proceso de individuación que, superándolo, incluye al *yo*.

Para lo que el fantasma nos sirve es para mantener la integridad de nuestra unidad autoconsciente en cada momento de nuestro devenir. En ese sentido, tanto el *querer expresar sentimientos* como el, aparentemente lejano, *querer representar la realidad*, suponen la creencia y la vivencia de una interioridad apartada y diferenciada del mundo, de

la que se podría dejar constancia en imagen, de manera que tal imagen confirmase la existencia de dicha interioridad ante los demás. La visión misma de lo que habremos aprendido a producir, contribuirá a darnos un lugar como seres sociales. No se trata, por añadidura, de un lugar cualquiera. Habrá de ser el lugar que, deseablemente, nos conforme como los seres más *amables*, más dignos de amor y admiración que seamos capaces de construir. Si para ello tenemos que poner al descubierto algunos aspectos habitualmente ocultos de la personalidad, también lo haremos.

Es decir, entiendo que lo que se quiere pintar, la intencionalidad inicial, expresa el ideal de lo que suponemos ser, de tal manera que, a través de su materialización, aparezcamos como merecedores del aprecio de nuestro público. Al considerarlo así, de ningún modo tengo la sensación de estar realizando una afirmación gratuita. No puedo, sin embargo, tampoco demostrarla. Es componente de la hipótesis de la que parto al entender la pintura como proceso de individuación. Hipótesis que, por otra parte, tiene, cuando menos, el aval de una experiencia compartida, visible en las obras y relatada de muy diversas maneras.

En cualquier caso, en psicoanálisis se habla de *identificación heroica* como “respuesta grandiosa a aquello que los traumatismos antiguos han tenido de insostenible” (Anzieu, 1993: 21-22). Se trata de una especie de sensación y de ideal de omnipotencia ante la impotencia, que más allá de ser una respuesta patológica a acontecimientos extraordinarios y dolorosos, constituye un mecanismo necesario y habitual de nuestro psiquismo creador. Porque tal y como dice el mismo Anzieu, “como primera condición crear requiere una filiación simbólica con un creador reconocido. Sin esta filiación, y sin su rechazo ulterior, no existe paternidad posible de una obra” (Anzieu, 1993: 22). Entiendo que ese héroe con el que nos identificamos, corresponda a una personalidad reconocida o sea una amalgama, una especie de collage de características heroicas reunidas en un yo ideal, funciona en la creación como estímulo identificatorio que permite el despegue hacia el encuentro de *lo nuevo*.

Para una mejor comprensión de ese *fantasma heroico* y sus implicaciones, convendría aquí diferenciar lo que en psicoanálisis se denominan *yo ideal* e *ideal del yo*. El primero haría referencia precisamente

al fantasma, al constructo imaginario que nos permite considerarnos, narcisistamente, en una auto-imagen idealizada, dignos de amor. Es, de alguna forma, producto de la realización imaginaria del deseo. Si pensamos en esa dignidad imaginaria que el yo ideal, fantasmático, heroico, nos otorga, debemos reparar también en la instancia a la que se dirige: ¿dignos de amor ante quien? Ese *quien* ante el cual el *yo ideal*, imaginario, nos haría merecedores de aprecio, es el *ideal del yo*, que remite a lo simbólico. El Otro me mira y me fuerza a dar lo mejor de mí mismo. De tal forma que el *yo ideal*, el fantasma, esa imagen ideal desde la que, en principio, deseamos, tome una forma más transgresora o más convencional, no es en absoluto liberadora, sino dependiente del *ideal del yo*, del Otro, del orden simbólico. Sigue permaneciendo en la oscuridad, relegado a la represión, un conjunto de pulsiones que tienen que ver con todo aquello que no se adecua al *yo ideal*. Serían las pulsiones, el goce que el propio deseo, de algún modo, impide sacar a la luz, y que pertenecerían también, por supuesto, al *sí-mismo* jungiano, horizonte del proceso de individuación. Ese goce, en lugar de al orden simbólico, nos liga a *lo real*. Por eso, Lacan, en sus últimas obras, matizando sus teorías iniciales, hablará de que el objetivo último del psicoanálisis es hacer que el sujeto se reencontre con la pulsión antes que con el deseo. Gozar, antes que desear. Según el psicoanalista lacaniano Bruce Fink, “el fin del análisis [...] es transformar el fantasma del analizante que apuntala su deseo, pues este deseo le impide ir en busca de satisfacción. El analizante debe reconstituirse no en relación con las demandas o los deseos del Otro, sino en relación con el objeto parcial que aporta satisfacción, el *objeto a*” (Fink, 2007: 255). Es decir, el deseo, fundamentado en el fantasma y subordinado al Otro, nos impide la satisfacción real. En el caso de *possest*, lo que esa sumisión al Otro que el deseo implica significaría es la imposibilidad de creación del hecho pictórico por la subordinación total al ideal del espectador que manejemos. Queriéndonos dirigir a él, lo único que conseguimos es alienarnos en él, y, al prefigurarle, impedirle, a su vez, el encuentro de su propio *objeto a*, que, por definición, no puede ser más que un agujero en el significado, que nosotros, sin embargo, hemos pretendido llenar del contenido que imaginábamos adecuado para él. La obra de un buen artista no es para nadie, pero es para todos. Como decía Klee, “el pueblo no existe”. O, Badiou, “el arte

no podrá ser la expresión de la particularidad, sea étnica o yoica. Es la producción impersonal de una verdad que se dirige a todos” (Badiou, 2012: 1).

Lo que el proceso analítico y, entiendo que también el pictórico, pueden propiciar entonces, es el paso del deseo al goce, entendido éste como aquello que nos liga a la Cosa en lugar de atarnos al Otro. La Cosa es *lo real*. El atravesamiento del fantasma en el análisis, o la relativización de la intencionalidad que el proceso pictórico realiza a través del diagrama, sirve, por tanto, para vincularnos con lo real, con *lo nuevo* de *lo pictórico*, que sería, al fin y al cabo, corrigiendo la expresión *deseo materializado* que en momentos precedentes he venido utilizando, presencia, integración y organización en imagen de lo pulsional.

En cualquier caso, esta conquista del proceso pictórico no debería entenderse como abandono a la repetición rememorativa o instintiva, sino como encuentro del goce en el hueco abierto por la destrucción del cliché. Si el deseo nos liga a imágenes de algún modo impuestas y nos condena al regodeo en ellas, el goce al que aquí me refiero significa aprendizaje de un modo de desear más “verdadero”; significa encuentro, aceptación, vivencia y disfrute de *lo nuevo*, en tanto es lo que nos determina. Porque, al fin y al cabo, las peculiaridades del modo de agujerear el sentido que se materializan en *lo nuevo*, diferentes en cada caso, son lo que como sujetos tenemos de más precioso. Un proceso de aprendizaje exitoso, habrá de suponer este recorrido.

Todo lo anterior responde al conflicto, descrito ya de maneras diversas, que acompaña al sujeto en tanto que sujeto a lo social. No se refiere, en todo caso, a una perversión o una intencionalidad específica detectable únicamente en ciertas personas, cuya motivación oculta sería siempre falsear su propia identidad. Se trata, desde este punto de vista, de la condición humana en sí misma (al menos en Occidente), esa que da lugar al Arte como intento de resolución de un conflicto de *ser*. Lo presento como realidad inevitable consecuencia de nuestra constitución psíquica, la cual, sólo al embarcarnos en ciertos procesos excepcionales (como pudieran ser algunas experiencias vitales impredecibles, el proceso pictórico, los recorridos psicoanalíticas, etc.) se

hacen evidentes. O no tan evidentes, pero cuya resolución, en cualquier caso, se vive como experiencia y como *acto* de encuentro con lo *real*.

Dada la definición de *possest*, de lo que se trataría es de reconocer y enfrentar la paradoja de ese deseo fantasmático como motor y a la vez como impedimento para el aprendizaje efectivo de la Pintura. Si *possest* es proceso de individuación, en lo que se refiere al sujeto debe permitirle el encuentro de su *sí-mismo*. *Sí-mismo* que supondría, por definición, el atravesamiento de su fantasma, la superación de su Yo, de su persona, colocando el centro individual en un punto medio entre la personalidad consciente, constituida, en gran medida, por el fantasma, y lo inconsciente, tanto personal como colectivo o preindividual. Supondría, por tanto, la asunción de la pulsión, no en el abandono total a lo instintivo, sino en el reconocimiento y aceptación de su existencia. Aceptar e integrar y ordenar lo no aceptable. En lo que se refiere al objeto, al hecho pictórico, *possest* propicia la aparición, precisamente, de lo *pictórico*, de esa figura que, cargada de significancia pero carente de significado, efectúa la sensación en quien mira, contribuyendo al advenimiento del *sí-mismo* en el autor, al tener que aceptar éste como propio todo lo que sin quererlo, o sin saberlo, ha puesto en juego, y de lo que sólo puede hacerse consciente a través de la mirada y el reconocimiento del otro-espectador.

La deriva descrita es proceso de crisis u operación transformadora, y supone el tránsito entre una actividad material simple y la creación artística. Coincidiría precisamente con el proceso de aprendizaje, que en ese sentido, no sería algo que sucede únicamente por asimilación de contenidos dados que llegan de afuera, sino que implica, necesariamente, un trabajo, por supuesto, material, pero también un trabajo psíquico. El aprendizaje es, por tanto, el paso de un estadio a otro como resultado de un trabajo psíquico, no exento de riesgos. Es decir, el reacomodo de toda nuestra estructura personal no puede producirse sino en el tiempo, más o menos dilatado según cada sujeto, y bajo la forma y las fases de una crisis transformadora que, como toda crisis, como toda catástrofe,

Supone un desconcierto interior, una exacerbación de la patología del indi-

viduo, un cuestionamiento de las estructuras adquiridas, internas y externas, una regresión a recursos no utilizados que es necesario no conformarse con entrever y de los que hay que apoderarse, y ello significa la fabricación apresurada de un nuevo equilibrio, o la superación creadora; o si la regresión sólo encuentra el vacío, existe el riesgo de la descompensación, de apartarse de la vida, de un refugio en la enfermedad, incluso de aceptación de la muerte, psíquica o física (Anzieu, 1993: 25-26).

Todo ello no puede ser aprendido sino siendo experimentado, de tal manera que, como decía, el proceso de creación coincide con el de aprendizaje: aprender Pintura es crear en Pintura, con todos sus beneficios y todos sus riesgos, los cuales no todo el mundo está en disposición de asumir. Por eso el profesor, con el mayor tiento, se presenta como posible maestro sólo para quien pueda embarcarse en una aventura de implicación subjetiva total. En ese caso, lo que en realidad propone, es una aceptación del deseo del aprendiz, pero, para acompañarlo en su puesta en crisis, no para someterse a él. Para el resto, se mantiene en la zona del *párreron*, en esa posición de profesor que, a pesar de no lograr transmitir la pasión de la creación, puede aproximarla como contenido y contribuir a la asimilación de procedimientos pictóricos que, cuando menos, y aunque se aparten de la idea de *possest*, respondan a una utilidad demandada socialmente. O que queden en letargo a la espera del momento en que el estudiante, por sí mismo, esté en condiciones de afrontar la crisis creadora que lo conduzca al verdadero aprendizaje.

5.2.1. La crisis creadora

Lo que, en resumen, vengo diciendo acerca del deseo del estudiante es que se trataría de enfrentarlo en toda su intensidad, no para supeditarnos a él, sino para ponerlo en cuestión y posibilitar el tránsito del deseo al goce. Al fin y al cabo, se trataría de hacerlo entrar en crisis, en el sentido de interrogarlo, reconocer sus condicionantes y sus límites, de tal manera que su nuevo movimiento posibilite la creación como solución, precisamente, a la crisis. Con el ánimo de conocer mejor aquello con lo que tendremos que lidiar, considero importante

distinguir en esa crisis, que será crisis creativa, y que será también la que posibilite el aprendizaje, incluso en sus primeros estadios, algunos caracteres específicos y algunas fases, que serán, en su conjunto, referencias que, más adelante, utilizaré para determinar la orientación de los ejercicios necesarios para el aprendizaje. Desde el punto de vista psicológico, se podría hablar, según René Kaës (citado en Anzieu, 1993: 27-30), de ocho caracteres fundamentales en cualquier crisis. En realidad, esos ocho caracteres en su conjunto describen y concretan lo que en el apartado 1.2. de la primera parte he denominado *muerte simbólica*, característica del *acto*:

— *Pluridimensionalidad*. La crisis afecta a varios niveles a la vez. Siempre se dan resonancias e interferencias entre los cinco posibles niveles de una crisis (intrasubjetivo, interpersonal, intragrupal, intergrupal y el más general de *malestar en la civilización*). Esto hace más difícil y complejo el análisis de una crisis cualquiera y, agrava, además, sus aspectos fundamentales al añadirle una crisis en segundo grado, “la crisis del pensamiento que fracasa al pensar la crisis” (Anzieu, 1993: 28). Esta característica tiene una relación directa con la transindividualidad inherente a *possest*. Ahí, crisis del autor, crisis del espectador, o crisis del grupo cultural en el que se insertan, se interrelacionan, se afectan mutuamente y dependen unas de otras.

— *Pérdida del placer de funcionamiento*. En crisis, aunque se continúe funcionando, se hace sin gusto y además, se invierten los valores. El modo de funcionamiento natural se vuelve mecánico y sin gracia, mientras que un funcionamiento antinatural se convierte en objetivo. Diría que se refiere a los momentos en los que el cliché toma la obra y el estilo bloquea el goce de la experimentación, aunque permite la continuidad de la práctica.

— *Reviviscencia de las rupturas*. La crisis como producto de alguna ruptura hace revivir, de manera más o menos intensa, rupturas anteriores, acaso más graves que la actual y que siempre suponen una amenaza para los sentimientos de unidad y de continuidad de uno mismo. Un simple cambio en los materiales, en las condiciones o en el espacio de trabajo, pueden retrotraernos, consciente o inconscientemente, a la vivencia de separaciones, duelos o, en general, cismas previos, que conviertan dichas alteraciones tanto en motivo de angustia y rechazo como en oportunidades para el cambio.

— *Predisposición originaria a la crisis*. Los seres humanos estamos predispuestos a la crisis a causa de nuestro nacimiento prematuro. Nacemos demasiado pronto, sin estar ni física ni psíquicamente preparados para desenvolvernos por nosotros mismos, con lo cual, llegar al mundo es riesgo mortal. El nacimiento es el prototipo de todas las crisis posteriores. La entrada en el orden simbólico podría ser entendida como un segundo nacimiento o segunda crisis que posteriormente el acto artístico de creación revivirá una y otra vez.

— *Falla del marco*. Nuestra prematuración exige un marco adecuado, un entorno material y afectivo ordenado que es el que funda el sentimiento de permanencia, de seguridad y de continuación del ser. Cuando el marco falla es cuando se manifiesta su importancia. Sin embargo, esa falla no deja de producirse y es necesaria al crecimiento mismo. Tiene relación con las tensiones entre fondo y sujeto descritas en el capítulo 2 de la primera parte. Vistas así las cosas, toda crisis es triple: del Yo, del marco material y de la institución social a la que se pertenezca. En ese sentido decía que el diagrama es material y espiritual: supone una crisis que afecta a la propia Pintura, al individuo que la produce y, en cierta medida, a la Cultura en general.

— *Llamado implícito a la simbiosis*. El nacimiento, como momento crítico, reclama soluciones que sólo pueden provenir de una organización común a la madre y al niño, a la simbiosis entre ambos. Toda crisis exige la instauración de un nuevo marco que posibilite una simbiosis equivalente a la primitiva, así como la localización de los puntos débiles del marco, a los cuales el sujeto es muy sensible y podrían desencadenar en él una nueva crisis catastrófica. Encaminarse, a través de la pintura, a resolver la tensión sujeto-fondo que pone de manifiesto el deseo, supone un trabajo del límite que, tal y como decía en el capítulo 2, busca un nuevo equilibrio que posibilita la continuidad de ambos.

— *Superación creadora*. El niño está destinado tanto a la crisis como a su superación creadora. La creación es, en ese sentido, alternativa vital a lo letal de la crisis. El niño tiene que inventar (más que aprender) la manipulación de objetos y palabras, incluso cuando le son propuestas por el entorno. Uno ha de apropiarse del mundo para sobrevivir. Es la característica, propuesta por Winnicott, del objeto transicional como objeto que, a la vez que es propuesto por el entorno, es creado

por el niño en su uso. Entiendo que un cuadro tiene mucho de objeto transicional, así como su elaboración, mucho de experiencia transicional. Esa experiencia del objeto se da en un espacio propicio para ella, espacio transicional cuya recreación es condición necesaria (aunque no suficiente) para permitir al individuo en crisis recuperar la estabilidad: confianza en su propia continuidad como sujeto, capacidad de establecer nexos con el mundo, facultad de jugar, de pensar, de simbolizar, de crear. De algún modo, es el espacio que posibilita el encuentro o reencuentro de la fe, la esperanza, el amor y el conocimiento que mencionaba al comienzo de esta segunda parte.

— *Funciones por restablecer.* Tras el necesario nuevo marco establecido por el espacio transicional, la condición suficiente para la solución de la crisis es el restablecimiento de funciones que, primeramente, serán ejercidas por alguien del entorno y que el individuo en crisis podrá, después, reapropiarse. Esas funciones tienen que ver con la firmeza en la conservación del marco (que, en lo que nos ocupa, la figura del profesor sería fundamental como garante del espacio del aula en tanto que espacio transicional), con el ser contenedor de sensaciones-afectos-imágenes angustiantes, de resonancia fantasmática. Se trata de alguien que funcione como espejo para el sujeto en crisis al encarnar los diversos elementos en conflicto y permitir así que se tome conciencia de ellos y se perciban entre los mismos nuevas relaciones que aporten alguna posible solución.

5.2.2. La etapa de juventud

El deseo del estudiante, es un deseo *joven*, y esa juventud aporta ciertas peculiaridades a su trabajo de creación. Tomando como referencia la caracterización que realiza Anzieu (1993), expongo a continuación el panorama general de lo que supondría el trabajo de creación en esa etapa pero, más que considerándolo estrictamente propio del estudiante, tomándolo, más bien, como una de las tendencias implicadas en la relación educativa, la cual en la mayoría de las ocasiones se personifica en el alumno, aunque, a veces, también en el profesor. En ese sentido, entiendo que se trata de un asunto que, si bien concierne, fundamen-

talmente, a la edad biológica, también puede ser considerado desde un punto de vista tipológico más amplio.

A pesar, tal y como decía al principio, de que todas estas reflexiones en torno a la enseñanza de la Pintura pretenden un carácter general y huyen de elaboraciones demasiado concretas que las aproximen a un manual de uso, me resulta ineludible reconocer que la mayoría de los estudiantes con los que he tenido que vérmelas rondan los veinte años de edad, y que además, al margen de su edad, el tipo de alumno que se acerca a la Pintura es, en una medida elevada, un alumno que, con cierta violencia, pone en primer plano de interés la resolución de algún conflicto vital. Ambas razones lo acercan a la caracterización que a continuación realizaré de la crisis creadora en la juventud.

Según el psicoanalista Elliott Jaques, citado por Anzieu, las características básicas de dicha crisis “reposan en una reelaboración de la posición paranoide-esquizoide” (Anzieu, 1993: 58). Dicha posición, según Melanie Klein, es uno de los posibles modos de estructuración de la vida psíquica, y responde al alivio de angustias tempranas provocadas por las dos pulsiones básicas en conflicto, la de vida y la de muerte. En concreto, se caracteriza por la ansiedad persecutoria, por el peligro que corre el yo frente a posibles ataques atribuidos al objeto (que en un principio es el pecho de la madre, que se percibe como fuente de vida, ya que el niño vive por él, pero también de amenaza, porque si el pecho no está presente, el sujeto desaparece). Es un estado de angustia que se vive como temor a ser aniquilado y que toma forma de miedo persecutorio.

La creación en la juventud trata de sacar al sujeto de esa posición. Según Anzieu (1993: 63-66), lo que el joven vive es la sombra de una violencia que se cierne sobre él, que lo amenaza y asume como el mal absoluto, la sombra de *lo real*, podría decirse. Esa violencia es patente en múltiples situaciones, más o menos explícitas: relaciones sociales, instituciones educativas, familia, etc. Y que se complica con la violencia interna que el joven descubre como posible en su propio interior. Se ve a sí mismo como capaz de procrear, pero también de matar. Es una violencia escandalosa, irracional, impensable e injustificable que nos condena a todos a ser alternativamente víctimas y verdugos, y que, según Freud, tiene origen en la pulsión. En la juventud, en el apogeo del

desarrollo orgánico, la pulsión cobra su máxima fuerza. De tal manera que, de la superposición de este fondo psíquico pulsional y la violencia latente o explícita de la vida en sociedad, nace un malestar específico que exige respuesta. Entonces, la creación de una obra en esta etapa de la vida

Corresponde a la activación de un dispositivo antitraumático retroactivo. Se trata de mitigar a posteriori los efectos de fractura de una violencia psíquica-física en la unidad e integridad de la persona. La obra es una tentativa por restablecer la continuidad, la totalidad, la perfección, el brillo de la envoltura narcisista (Anzieu, 1993: 64-65).

Trata, como decía anteriormente, de mantener viva la eficacia del fantasma frente a la violencia de lo pulsional. En ese sentido, en la juventud, la reconstrucción fantasmática es necesaria para mantener la integridad psíquica, para suturarla frente a la ruptura a la que conduce el empuje de la pulsión y la violencia circundante. La obra supone *poder ser* frente al mundo y adquiere, por ello, una dimensión grandiosa. De ahí el imperativo básico de respetar el fantasma del estudiante: también la máscara es imprescindible para la vida.

En esta etapa, caracterizada por el miedo de persecución, crear es, además, jugar a retirarse, cortar la comunicación y apartarse de los otros antes de que nos hagan daño. Así mismo, en la creación uno puede desembarazarse de todo lo malo que hay en su interior y que puede ejercer violencia. Todo eso es colocado en un recipiente, la obra, en el que resultará inofensivo, olvidado, enterrado, igual que hacemos con nuestros excrementos. En ese sentido la obra funciona como W.C. o basurero, como ciénaga donde se amontonan los desperdicios de la vida colectiva. De ahí probablemente la intensidad de los deseos expresionistas entre los estudiantes jóvenes.

Se puede afirmar que el sujeto joven, dominado por la posición paranoide-esquizoide, vive la experiencia de la violencia como algo que se desencadena en él a su pesar y que lo obliga a abandonar su cuerpo o su razón, reduciendo ambos a un funcionamiento indiferente o extravagante, y que se produce por la conspiración de algún agente exterior (ya sea el padre, la madre, el profesor, la sociedad, el poder, etc.). Se debe insistir en que toda esta descripción no alude a un funcionamiento individual anormal o patológico, sino que retrata el fundamento bá-

sico general de la *normalidad*. El caso es que, la dinámica de la violencia o del mal se apodera de uno, de tal modo que nos encontramos a medio camino entre la alucinación y el símbolo. Por eso, el trabajo de creación actúa permitiendo que el aparato psíquico se retire, se proteja y abandone la posición caracterizada por el miedo persecutorio, y se refugie en una nueva posición que, aunque lo aparte del mundo, le permitirá, si bien pagando el precio de un período depresivo, ir accediendo poco a poco a una verdadera simbolización. Es decir, habiendo asimilado el proceso de creación al proceso de aprendizaje, *crear*, tanto como *aprender*, significa evolucionar y pasar etapas, de tal manera que el proceso de aprendizaje deberá tender a ayudar al estudiante a evitar el estancamiento en esa posición que lo hace víctima de los automatismos de la violencia y a superarla, o cuando menos, atisbar una posible vía de evolución para cuando sus condiciones psicológicas sean propicias para ello. Aunque, sabiendo que no se trata de un proceso lineal, progresivo, que ninguna superación es definitiva, que, continuamente se dan regresiones y avances que son los que caracterizan el proceso de individuación.

Dice Anzieu:

La creación juvenil exhala un largo grito de acusación que constituye, al mismo tiempo, una demanda de auxilio contra las violencias que han desgarrado y perforado su propia seguridad narcisista; contra el carácter intolerante del odio o de la indiferencia de las cuales ha sido objeto y sujeto; contra los traumatismos que no han podido resistir ni la piel ni la razón; contra las frustraciones inevitables pero no por ello menos desestructurantes de la condición humana y social; contra los signos que no comunican; contra el sufrimiento, más allá de las palabras, que entraña perder la unidad, la continuidad, la identidad. [...] Con la madurez, la obra se convierte en el producto de un duelo que es ineluctable. [...] El duelo de lo que no se ha obtenido y jamás se obtendrá, el de la propia muerte inevitable y que un día habrá de suceder, o que ya está presente de manera silenciosa, pero activa, en un órgano del cuerpo o del pensamiento” (Anzieu, 1993: 67-68).

La madurez, que podría ser entendida como formalización absoluta, o, precisamente, individuo, es el horizonte del aprendizaje, indicación de tendencia, dirección de avance. Sin embargo, habremos de tener una clara conciencia de que cada cosa llegará a su tiempo, y de que cada sujeto vivirá su propio proceso de acuerdo al ritmo que su potencia le permita. Por tanto, se trataría, no de exigir madurez a quien no puede

vivirla, sino de acompañar al estudiante en aquellas tomas de posición que supongan situarse en la dirección de tránsito de la juventud a la madurez, en el paso de una posición esquizo-paranoide a otra posición depresivo-reparadora, del romanticismo al clasicismo podríamos decir, si bien tomando siempre en cuenta la definición general de *possest* y su compromiso en la creación de *lo pictórico*, el cual impide, necesariamente, la cristalización de la obra como forma definitivamente acabada. Porque, de alguna manera, toda la definición de *possest* construida en la primera parte, vendría a determinar la posibilidad misma del Arte en la pervivencia de un resto de juventud en la madurez, en una *neotenia*, en la organización compleja que construye una figura, que en cuanto tal, reintegra en un orden visual el caos impuesto por la mano desencadenada, mano violenta, juvenil, mano gozosa, que se rebela siempre al sometimiento al que la quiere imponer un ojo maduro.

5.3. EL DESEO DEL PROFESOR

El deseo del profesor con vocación es devenir maestro. En esa dirección, sus esfuerzos se concentran tanto en explicarla, como en enseñar Pintura en el sentido de mostrarla para que ella misma enseñe. El profesor quiere que el estudiante devenga aprendiz por haber aprendido a pintar.

Entiendo que en el fondo de los condicionantes psicológicos que determinan ese deseo, lo mismo que en el caso del deseo del estudiante, hay una demanda de amor. El profesor quiere devenir maestro a través del amor de un estudiante, ese mismo amor que a su vez ha conducido a éste a devenir aprendiz y que no tiene en sí mismo nada de amor erótico, aunque comparte estructura y podría, como la experiencia y la literatura o el cine demuestran, confundirse o superponerse a él. Es, en todo caso, el circuito del deseo, la circulación de la *nada* que se da y se recibe, el devenir de *lo pictórico* que pugna por aparecer una y otra vez a través de la acción singular de diferentes sujetos.

En todo caso, dado lo engañoso del deseo fantasmático, tal y como he tratado de describir en el apartado precedente, el profesor, aunque también le da la máxima importancia, mantiene una permanen-

te desconfianza para con el del estudiante y, en alguna medida, también para con el suyo propio. Desconfianza y auto-desconfianza que se convierten en herramienta, en apoyo para el avance. Ya que, igual que en psicoanálisis, si algo puede mantener viva la relación docente, es el deseo del profesor. Porque, según hemos visto ya, lo engañoso del deseo estudiantil radica en que, en el fondo, no quiere aprender, no quiere abandonar la posición fantasmática que le ayuda a mantenerse en pie. El profesor, que sabe de su necesidad, pero también de su limitación, es quien fomenta la puesta en crisis de dicho fantasma y quien lo acompaña en el tránsito de una posición a otra, en el devenir del deseo imaginario al goce realista, incluso si sufre cierta resistencia. El deseo de aprender es, casi siempre, deseo de expresión, deseo de mantener a toda costa esa intencionalidad expresiva, ese cliché, esa posición definida como esquizo-paranoide que nace de la vivencia de la violencia propia de la etapa juvenil. Y, en ese sentido, aunque necesario, es inmovilista y dificulta o impide el aprendizaje. Por tanto, ese deseo considerado estáticamente, no sirve como resorte para el cambio, no permite el despegue creativo ni, en última instancia, el aprendizaje. El deseo debe devenir, ponerse en movimiento.

Si las cosas van bien, si el aprendizaje va sucediendo, el estudiante habrá de pasar necesariamente por una fase de decaimiento propia del abandono de la fase expresiva⁷. En esos momentos, es cuando más claramente se aprecia que sólo el deseo del profesor de que el estudiante, a pesar de todo, siga adelante, es el que puede garantizar la continuidad del proceso. La desilusión, en lo que se refiere a las identificaciones heroicas, debe ser paliada por la promesa de algo mejor, que es lo que el vínculo transductivo, tal y como posteriormente detallaré, aporta. De tal forma que el profesor está obligado a hacer explícito su deseo de que el estudiante acuda a clase y trabaje. No de que lo haga de una manera o de otra, pero que lo haga. No se trata, en ese sentido, de un mandato o de una condición de obligado cumplimiento para obtener algún rédito específico (ya sea una nota, un título, etc.), sino

7 En esta afirmación resuenan las ideas desarrolladas por Jorge Oteiza en su *Ley de los Cambios* (1990), donde a una fase expansiva, acumulativa, sucede otra de vaciamiento, eliminativa. Para más información, ver Oteiza, 1990.

del deseo del profesor, de su subjetividad puesta en juego, de su propio beneficio, de lo que él quiere para sí mismo. Puede que ello esté en contradicción con sus verdaderos sentimientos, pero, en todo caso, aún siendo un modo de actuación, expresa la verdad del deseo del profesor de avanzar hacia la maestría, para lo cual es necesario que actúe de esa forma, al margen de sus atracciones y repulsas personales. Se trata del cumplimiento de una función, de tal modo que el deseo del profesor, que aquí considero relevante, es un deseo centrado en la relación docente y sólo en ella.

El deseo del profesor no se concreta en un modo de trabajo determinado, o en un tipo de producto definido. De ninguna manera se trata de que el estudiante descubra cuáles son sus gustos y trate de complacerlos, sino de mantener su deseo como enigma, dirigido solamente hacia el trabajo mismo, de manera similar al modo en que la esfinge, impasible, no responde a las demandas de sentido que se le formulan. Es una especie de deseo puro que no se concreta en ningún objeto y nunca aclara al estudiante qué es lo que quiere de él, en contra de lo que preconizan algunas corrientes pedagógicas, según las cuales la relación educativa se asemejaría a un contrato empresarial en el que ambas partes deberían conocer a la perfección sus obligaciones recíprocas y sus derechos.

Desde la posición de profesor es, sin embargo, imposible no aportar signos de las propias querencias y tendencias. Sabiéndolo así, se trataría de aproximarse a la función de *collage* que menciona Lacan, según la cual, lo fundamental no estribaría en una preocupación por la continuidad en la unión de los retazos o por la construcción de un discurso perfectamente hilado, sino en la conciencia de la imposibilidad de coherencia y su utilización pedagógica:

Si hicieran su *collage* de una manera menos preocupada por el empalme, menos temperada, tendrían alguna posibilidad de culminar en el resultado mismo al que en *collage* apunta, el de evocar propiamente esa falta que constituye todo el valor de la obra figurativa, desde luego que cuando está lograda. Por ese camino, pues, llegarían a alcanzar el efecto propio de aquello que, precisamente, es una enseñanza” (Lacan, Infobase).⁸

8 Seminario X. *La angustia*. Clase 14, 13-3-1963. Edición digital.

El profesor se sitúa como espectador al que afecta la obra del estudiante. En principio, no juzga ni analiza; se centra en recrear, por su afección, el momento en que el ejecutante se convertiría en autor según lo descrito en *possest*. Subraya la importancia de los efectos, de los productos que, aunque propios, descolocan al estudiante. Frente al orden visual que esté tratando de establecer y en relación con él, enfatiza la relevancia de aquellos logros que escapan a su campo perceptivo, en el que, de hecho, sólo cabe aquello que el fantasma permite ver. Destaca el valor de la relación de lo construido con los productos de la mano desencadenada, de la relación entre lo deliberado de la composición o del dibujo con el trazo y la sensación colorante, y siempre lo hace así, incluso cuando el estudiante, pensando que esa vía de la mano desencadenada es la propuesta del profesor, se adentra en ella. Porque en cuanto hay intención, vuelve a quedar algún resto fuera de control cuya reintegración contribuirá al proceso de individuación y, en consecuencia, al aprendizaje técnico. Y así, continuamente, en el caso de que la duración del curso lo permita, hasta que el propio estudiante incorpore a su hacer esa apertura a *lo nuevo* que será la que contribuya a hacer de su práctica una técnica efectiva en el trato con *lo real*. Mientras tanto, el deseo del profesor expresará el interés de que esa situación se repita una y otra vez.

Se trataría, en todo caso, de aprovechar el empuje de lo que en el apartado anterior he denominado *violencia juvenil*, y ayudar al estudiante a buscar un modo de integración adecuado. La clave estaría en la idea de integración, porque el abandono total a *lo real* no conduciría sino al aislamiento y la producción de una obra solipsista, mientras que el sometimiento al antídoto imaginario no conduciría sino a un pseudo-estilo basado en la repetición rememorativa cuya pertinencia desechaba en el apartado 1.9.1. de la primera parte.

Decía que el profesor, antes de juzgar o analizar, *mira* y demuestra que ha visto lo que, en su papel de espectador, sólo él puede ver, que es exactamente lo que él, en tanto que profesor que ha desarrollado una técnica para enseñar Pintura, quiere ver, ha decidido ver: aquello que el estudiante no tenía ni idea, acaso, de haber pintado: detalles anecdóticos resultado de decisiones inconscientes o del azar, trazos y marcas materiales no deliberadas, colores no representativos que se imponen en la sensación. Todo eso que el estudiante probablemente no reco-

nozca como propio y que, en cierto modo, por escapar a su control, le moleste. Después, a través de la palabra, por medio de sus recomendaciones y propuestas de ejercicio, el profesor tratará de hacer que el estudiante insista en la integración de todo ello, que ensaye la diferencia por repetición en esos resultados inesperados y lo acompañará por ahí al encuentro de su motivo, que será, en el caso de que dicho encuentro suceda, el que determine su despegue creativo. En ese sentido, el motivo es aquello que desde el mundo preindividual, *real*, atrapa nuestra mirada y actúa como impulso para la acción posibilitando hallazgos dignos de repetición.

Un deseo de este tipo, en gran medida, inespecífico y dirigido, en todo caso, a lo que habitualmente se entiende como banal, como superfluo o anecdótico, o producto del azar, conduce, a menudo, a una situación cercana al caos. No en todos los casos es posible ni recomendable, pero considero que es un riesgo que hay que correr. Ahí, la intuición y la experiencia del profesor serán determinantes y, en todo caso, el propio estudiante irá marcando el límite en sus respuestas. En lo que al deseo del profesor se refiere, lo cierto es que no puede sostenerse sin haber pasado por una experiencia similar. En ese sentido, la práctica pictórica del profesor, más que modelo a seguir, es el sustento de su práctica docente, no como contenido, sino como origen de la fuerza impulsora del proceso de aprendizaje; andamiaje que sostiene el aprendizaje de otros, podríamos decir.

5.3.1. La etapa de madurez

Tal y como decía al final del apartado 5.2.2., la relación pedagógica supone, por lo general, el encuentro de una juventud con una madurez que pretende contribuir a acelerar el tránsito de la primera hacia la segunda. En todo caso, juventud y madurez no deberían entenderse, exclusivamente, como términos personales y esenciales, previos a la relación educativa: el profesor, biológicamente en la etapa de madurez, podría no ser una persona madura en sus relaciones extra-docentes, lo mismo que el joven, dependiendo del contexto, podría resultar el colmo de la madurez. Madurez y juventud consisten en tenden-

cias opuestas y características de la propia relación educativa, tanto o más que de los sujetos implicados en ella. El aprendizaje que ese tipo de relación busca poner en marcha, consistiría básicamente en una orientación hacia la madurez que atravesase etapas con la mayor rapidez posible.

Sin embargo, también decía en el mismo apartado que, *possest*, en su compromiso de creación, impide, necesariamente, la cristalización de la obra como forma definitivamente acabada. *Possest* implica la pervivencia de un resto de juventud en torno al cual se organiza la madurez, siendo ambas imprescindibles para el acontecer del Arte. El diagrama, núcleo de *possest*, es inevitablemente *joven*, e incluso diría que *infantil*, ya que supone un nacimiento: el nacimiento del color como creación pictórica. Su riesgo se refiere al acercamiento a lo absolutamente caótico. Dado que el diagrama es producto de la lucha contra el cliché, podría decir también que la madurez tiende a formalizaciones definitivas, y que su peligro es la tendencia a un estilo degradado en fórmula repetitiva que intenta resolver la tensión de origen, tratando el objeto creado con un cuidado desmesurado.

Ello es así porque, según Anzieu, las creaciones en la etapa de madurez “reposan sobre una reelaboración de la posición depresivo-reparadora” (Anzieu, 1993: 58), lo cual significa que, a causa del comienzo del declive físico, fundamentalmente sexual, y la conciencia cierta de la muerte como experiencia personal, “la obra creada es vida como un seno bueno, como dadora de una vida que reemplaza a la que se escapa” (Anzieu, 1993: 62). Lejos quedan ya la urgencia y la inconsciencia de la juventud, aquella creatividad rápida, febril e incontrolada, que da paso, por lo general, a un modo de trabajo más reposado y perfeccionista.

La sombra de la muerte nos confronta con la depresión. Todo lo realizado en la vida hasta ese momento se pone en la balanza con lo que los propios logros nos han impedido realizar. La evidencia misma de la coexistencia de sentimientos opuestos contribuye al estado depresivo. Hay una cierta conciencia de que, para renovarnos, para continuar viviendo, debemos *matar* lo que amamos, aquello que nos ata al modo de vida escogido. El estado de ánimo que todo ello genera es comparable al caos y conforma una figuración simbólica de la muerte.

Según Anzieu,

En estas circunstancias —Melanie Klein fue la primera en enunciarlo— crear es reparar el objeto amado, destruido y perdido, restaurarlo como objeto simbólico, simbolizante y simbolizado, del cual se tiene una relativa seguridad de que permanezca junto a uno. Al efectuar su reparación, se repara a sí mismo de la pérdida del duelo de la congoja. Uno se desprende de la posición depresiva a través del trabajo de la reparación, que es el mismo que el trabajo de la simbolización y también de la sublimación (Anzieu, 1993: 63).

La experiencia creadora de la madurez, personificada en el profesor, se conforma a partir, tanto de la memoria de la creación en su juventud, como de la conciencia de la creación en la madurez. Sin embargo, debe ser, así mismo, consciente de que enseñar pintura, dadas sus peculiaridades, no puede consistir en la transmisión de recursos y soluciones que sólo tienen sentido en el momento en que resultan psíquicamente necesarias. Jung diferenciaba tipos psicológicos, no ya por edades, sino por tendencias individuales, pero en cualquier caso, su afirmación me serviría también aquí: “hay ante todo tipos psicológicos diversamente orientados, cuya psicología no es lícito querer forzar al esquema del tipo al que uno pertenece” (Jung, 2009:280).

Enseñar Pintura podría suponer, por tanto, siempre según los casos y el nivel de desarrollo de cada uno, el acompañamiento del alumno en el encuentro de una violencia, una rapidez y una espontaneidad, que chocarían inevitablemente con las exigencias de reposo, elaboración y cuidado propias, en teoría, del profesor. Por eso decía apartados atrás que, ni el profesor ni su Pintura deben ser modelo para el alumno, que habrá de vivir el aprendizaje según los ritmos que su potencia determine. El profesor, aunque instalado en su madurez, o precisamente gracias a ello, intenta, en proceso de individuación, abandonar esa posición que lo equipara a una madurez esencial, no para *hacerse el joven* y empatizar con los estudiantes, sino para no reproducir esquemas sociales cliché y traer a primer plano, más bien, la propia relación, el movimiento oscilatorio entre extremos, el devenir mismo entre juventud y madurez entendidos como tendencias antagonistas y necesarias entre las que se ha de resolver el trabajo de creación y su aprendizaje. El profesor, entonces, utiliza su experiencia creadora como fundamento para el desa-

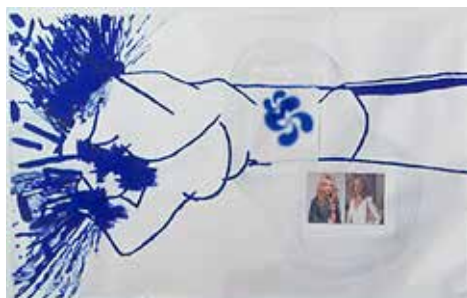
rollo de una técnica que le permita tratar con la juventud del alumno sin que ninguno de ambos deba renunciar a su posición, sin considerar como definitiva la madurez en la que la propia relación docente lo coloca; viviéndola, pero sin *creérsela*, sin convertirse él mismo en un defensor o un *animador* juvenil, y sin imponer tampoco al otro un ritmo que, además de inadecuado, le resultaría imposible e invivable.

5.3.2. Amor y pedagogía II

En el año 2003 siento nostalgia de algunas pinturas realizadas en 1990. Ya lo he dicho antes: aquellas me resultan llenas de vida, energéticas, pictóricas y atrevidas, mientras que todo lo que soy capaz de pintar en el momento es anodino, estiloso y carente de interés. Añoro la pasión que me permitía raspar la madera, grapar fotografías, añadir listones al marco, mezclar óleo, acrílico y esmalte sintético. Esa manera de trabajar ya no me sirve, pero ni he desarrollado, ni soy capaz de atisbar la dirección de alguna otra técnica que sustituya aquella primera de modo satisfactorio. Ir al estudio me deprime y no ir también.

Encuentro lo metapictórico como solución que no acaba de serla. Organizo una instalación que reúne etapas y formas de pintar muy diferentes. En algún momento pienso en titularla *Pintura mejorada*. Lo mejorado responde al hecho de volver a presentar la valentía como valor supremo, al atreverme a mostrar obras de juventud enfrentadas a otras obras más maduras que son, sin embargo, peores a mis ojos. Yo mismo considero que estoy pintando peor, pero creo percibir que al poner lo bueno y lo malo en relación se desprende del conjunto una radicalidad que hace que, al fin y al cabo, lo actual sea mejor que lo antiguo. La instalación que mejora la pintura.

Lo peor lo es por no acabar de ser nada: empiezo a desear un ritmo de trabajo diferente, más pausado, pero no consigo instalarme en él. Me esfuerzo en pintar más despacio, en cuidar más los detalles, en realizar representaciones naturalistas que exigen un tiempo y una atención al cuadro diferentes. Pero un resto de enfado prehistórico me impide desarrollar la paciencia y la perseverancia necesarias para hacer avanzar mi labor con comodidad.



Ahora me doy cuenta de que, además, en el dibujo del puñetazo, las fotos de Marina y Britney corresponden a las de una mujer madura y una mujer joven. A lo mejor, en vez de *Love* y *Açores* son ellas las que hubieran debido aparecer en el centro de la instalación.

Pero lo que ahora más me importa es reconocer que, de manera indudablemente equivocada, empujé en una ocasión a un estudiante a optar por una solución similar a esa que, si bien no es memorable, a mí me sirvió para continuar explorando un camino propio. Aquel estudiante, por lo general, dibujaba del natural de forma muy intensa, muy concentrada en el motivo y su trazado, dirigida a la organización del propio trazo en tanto que rastro subjetivizado de la contemplación. Tenía dificultades con el color y sufría, en el momento en que lo conocí, de cierta impotencia y pérdida de fe en su propia fuerza. Lo que me llamaba la atención en él era su intensidad, que yo consideraba un poco afectada, por lo que interpreté que su malestar provenía de esa misma afectación. Viéndolo así, consideré que debía y podía ayudarlo a aligerarse, a banalizarse, a no tomarse a sí mismo tan en serio ni con tanta profundidad el trato con sus imágenes. Lo impulsé a acelerar su ritmo de trabajo, a producir más y a utilizar referentes no naturales. A él seguía sin atraparle lo que iba saliendo y le propuse agrupar todas sus obras en una instalación única. Metí la pata, no tuve la paciencia suficiente para esperar que él mismo encontrase el modo de revitalizarse. Le indiqué un camino que, en todo caso era el mío, pero que no

era adecuado para él y que no le mostró nada por haberle enseñado demasiado. Me parece casi irónico que esta situación se diera a partir de una experiencia y una producción propia que había titulado *Amor y pedagogía*.

5.4. DESEO DEL COMPAÑERO Y VÍNCULOS TRANSINDIVIDUALES: EL GRUPO

Más allá de la condición básica determinada por la habitual estructura grupal en cualquier tipo de enseñanza, de lo que aquí trato es de la potenciación de una reconfiguración del grupo de partida como recurso pedagógico adecuado a la individuación del sujeto-artista y, en consecuencia, adecuado a la transmisión de *possest*.

Aprendemos en compañía, y a través de ella. Es más, nos individualizamos colectivamente, de tal modo que nuestro psiquismo depende absolutamente del devenir del grupo, del grupo humano en general, y del grupo cultural y del subgrupo de pertenencia en particular. En todo caso, nuestros deseos se codeterminan, de tal modo que el horizonte del proceso de individuación exigirá una cierta vuelta a lo preindividual, a lo previo al individuo, que en este caso no sería otra cosa que lo colectivo. Dado que, como decía anteriormente, es el deseo pictórico quien nos conducirá al aprendizaje, la emoción y la afectividad jugarán un papel fundamental al estar en la base de las vivencias que puedan encenderlo. Afectividad y emotividad suponen relaciones intersubjetivas, de tal manera que podríamos decir que *el deseo se contagia*, y que en ese contagiarse propicia individuaciones sucesivas. Según Simondon: "...la emoción y la afectividad como los principales puntos de articulación de lo psíquico-colectivo. Ellos fundan lo transindividual, esto es, la posibilidad de sucesivas individuaciones" (Simondon, 2009: 19).

Los vínculos generacionales e intergeneracionales son motivo y a la vez expresión de la circulación de afectos, emociones y saberes que constituyen tanto al individuo como son constituidos por él. George Braque, hablando de su compañero Pablo Picasso, decía que trabajaban "casi como montañeros atados a la misma cuerda" (Berger, 2013:

98). Esa metáfora de la cuerda a la que se agarra quien confía en su compañero me sirve como apoyo para pensar en un tipo de aprendizaje en el que, indudablemente, se pone en juego la *salvación personal* de cada estudiante, pero cuyo éxito depende de un movimiento, de un ritmo grupal que excede el de cada uno de sus miembros. Enseñar *possest* exige la creación o el posicionamiento de las cuerdas adecuadas a su dinamismo propio. Si se acepta que el aprendizaje en Pintura es una experiencia de aprendizaje en *lo real*, diría que el eje estructural de lo grupal deberá tomar esa condición muy en cuenta. La expresión psicoanalítica en *lo real* podría significar en términos simondonianos en *lo preindividual* que, siendo algo que todos los individuos tienen en común, en tanto que fondo singular, es a la vez universal, y en ese sentido, colectivo.

Cuando hablo de grupo me refiero precisamente a esa columna vertebral que determina un tipo de imagen determinado, o un estilo, o una manera de ser. Si bien Anzieu la describe como “la envoltura gracias a la cual los individuos se mantienen juntos” (Anzieu, 2009:13), yo diría, más bien, que se trata de un eje interno antes que de una piel, porque no es exterior a la individualidad de los sujetos, sino constitutiva de los mismos. Dado que el individuo, tal y como aquí lo entiendo, es más un proceso que una realidad preformada, diría que el grupo es el medio imprescindible para su individuación, de tal manera que éste constituye a la vez, para el individuo, posibilidad e imposibilidad. No siendo la Pintura un saber de primer grado, sino saber de saberes, implica necesariamente comunidad. Si bien, por otra parte, la Pintura entendida como proceso de individuación implica el devenir de un sujeto hacia su *sí-mismo*, y en consecuencia, un resultado individual del aprendizaje, el proceso como tal, sólo es posible en el seno de una colectividad simbólica, afectiva y emotiva, porque el ser humano se individúa en lo colectivo. Del mismo modo en que *possest* lo hace, el psiquismo del sujeto también implica a los demás, por lo que su aprendizaje será necesariamente transindividual.

Tal y como explicaba en el capítulo 3, como resultado de los procesos de individuación, junto al individuo, tenemos un resto de preindividual que nos anuda a lo colectivo. La individuación consiste, por tanto, en un viaje que va de lo colectivo a lo colectivo pasando por el individuo, entendiendo lo colectivo como preindividual. Ese preindi-

vidual metaestable, en tensión o estado de resonancia interna, no es idéntico a sí mismo, es decir, lo colectivo inicial y lo colectivo final, no son iguales. Esta afirmación podría tener cierta relación con la *Ley de los Cambios* de Oteiza, donde habla del Arte como escuela de toma de conciencia y cuya finalidad última sería desaparecer para disolverse en la vida. En ese recorrido, el punto de partida vendría determinado por estereotipos culturales que, en un proceso de progresivo vaciamiento, irían siendo abandonados a favor de un acontecimiento estético símbolo de lo sagrado. El proceso consistiría, literalmente, en hacer hueco para alcanzar un saber caracterizado por la negatividad, y cuyo momento culmen sería la producción de un signo vacío:

La misma señal vacía que marca la conclusión de un experimento aislado, podemos descubrir que queda como una señal sagrada en la tradición cultural de algunos pueblos cuando artísticamente han concluido. En la tradición vasca prehistórica, el pequeño cromlech neolítico como estatua vacía. En Grecia, el Partenón como arquitectura vacía. En Oriente, el jardín de piedras de Kyoto, como paisaje vacío. La pintura final vacía de Velázquez en *Las Meninas*, al final del Renacimiento. Y la anticipación de algunos vacíos como el "Blanco sobre blanco" de Malevich (Oteiza, 1990: 14).

Ese signo vacío sería así mismo signo de lo colectivo, o mejor dicho, de lo sagrado como sublimación de lo colectivo. En realidad, la idea de individuación aplicada a la pintura consiste precisamente en eso: el acontecimiento Arte sólo puede suceder en ese proceso de disolución de lo personal. Por tanto, considerada el aula como laboratorio transductivo de *possest*, el grupo representaría lo social en general y sería necesariamente en él donde se desarrollarían y hacia donde se dirigirían los esfuerzos de individuación. El grupo con el que avanzamos en nuestro aprendizaje es el laboratorio perfecto para entender, análogicamente, la realidad transindividual de lo humano y, en consecuencia, también de lo artístico. Problematizar su existencia contribuirá a tomar conciencia de una realidad relacional que de otro modo podría resultar transparente.

En el caso particular de la enseñanza universitaria, lo colectivo inicial, el estadio preindividual, vendría dado por el grupo como modo de organización impuesto desde presupuestos administrativos o burocráti-

cos, según criterios de optimización de recursos y reglas, aparentemente tan arbitrarias como el orden alfabético. Digo *aparentemente* porque, si bien la razón alfabética es efectivamente arbitraria, actualiza ideales de igualdad, justicia, imparcialidad, etc., los cuales se configuran de entrada como su imaginario, como valores fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, dado el carácter ético más que moral de *possest*, podrían ser puestos en cuestión. En cualquier caso, la de ese grupo sería una *cuerda* débil, circunstancial y perpetuadora en sí misma de valores y estereotipos ajenos a lo fundamental de *possest*.

Desde una perspectiva más amplia, se podría decir que ese agrupamiento contingente de sujetos contaría también entre sus razones- causa con el deseo singular de cada uno de sus miembros. El deseo de cada uno de los sujetos, más o menos intenso, de aprender Pintura, los reúne. Dado el desconocimiento general de lo pictórico, ese deseo tendría una relación directa con el estilo que nos impone la Cultura Visual, estilo cargado de un tipo concreto de emotividad y afectividad y que, además de formal, es un estilo *deseante*, una manera de desear inducida desde una multiplicidad de instancias instituidas a partir de la economía de mercado. Como objetivo general de enseñanza, por tanto, sin perder de vista el objetivo específico del individuo, y precisamente por ello, tendríamos la necesidad de superar el carácter aparentemente contingente del grupo en favor de otro tipo de grupo que tendría ya características de sistema o de organismo. Al hablar de sistema me referiría a una organización más compleja que la del mero conjunto o agregado de individuos, caracterizado por constituir una unidad en equilibrio inestable, donde el todo confiere propiedades a las partes o el después fabrica el antes. Se trata de un hecho bien conocido para los pintores: la totalidad del cuadro *hace* las partes. Se trata, por tanto, de aspirar a algo análogo a la realidad de los contrastes de color, donde la propia relación crea sus términos; aspirar a lo que en el capítulo 3 definía como lo transindividual, que se diferencia de lo interindividual en que no consiste en el producto de la relación de individuos ya preformados: “lo colectivo se distingue de lo interindividual ya que lo interindividual no necesita de nueva individuación en los individuos entre los cuales se instituye” (Simondon, 2008: 181).

Lo que todo esto significa es que lo contingente debe devenir necesario, que los límites del grupo simbólico asignado o impuesto deben

ser transgredidos para crear un nuevo tipo de comunidad basada en un vínculo diferente por construir, más allá de los valores, de la afectividad y la emotividad propias de la Cultura Visual, y más respetuoso con *lo pictórico* en cuanto que *real*. Si bien la tarea será necesariamente individual, dado que la pasión del *acto* corresponde al sujeto, ese nuevo vínculo, cuerda vertebradora de lo colectivo, al instituirse como tal, dará sentido, recursivamente, a los actos que lo conforman. Digo *recursivamente* porque, si bien, el acto en sí mismo es *loco*, deshace el vínculo con la comunidad simbólica y no propone alternativa tras él, sin embargo, comienza siempre una nueva vida que es imprevisible “antes de la nueva palabra performativa, la nueva “palabra fundante” (Žižek, 1994: 64). Entiendo que esa *palabra fundante* es la que puede aportar el nuevo grupo. Por eso un acto sólo se puede reconstruir retrospectivamente ya desde el nuevo universo simbólico.

Es decir, el sentido del acto lo aporta la nueva comunidad construida a partir de los *noes* emitidos por sus miembros, *noes* que no suponen sino la renuncia a cierto estadio de individuación y el comienzo de nuevas individuaciones que retoman el resto preindividual que conservaban. Porque, en realidad, la terminología psicoanalítica utilizada en el apartado 1.2. para definir la noción de acto podría ser traducida, desde mi punto de vista, a términos simondonianos: hablar de la aniquilación y el posterior renacimiento característicos de todo acto, de su cualidad transgresora respecto de los límites de una comunidad simbólica determinada, de su puesta en cuestión de aspectos imaginarios e ideales que ocultan lo real del deseo, sería equivalente a hablar del sujeto como sujeto en devenir individuante (imaginario) que sin embargo siempre porta consigo un resto de preindividual (real) que lo ata a lo colectivo (simbólico) y que en un momento dado, para resolver una incompatibilidad, desencadena a partir de su resto preindividual una nueva individuación (acto).

En todo caso, lo mismo que no es previsible el desenlace de un acto, tampoco es factible tratar de dirigir la formación del nuevo grupo en uno u otro sentido. No se sabe lo que la suma de negatividades podrá dar de sí; en todo caso, se trataría de propiciar el advenimiento de ese momento, a través de lo que en un apartado posterior denominaré espacio o *museo transicional*, que se referirá a un espacio conformado por resultados, ejercicios o experimentos materiales que, realizados por el

estudiante, son valorizados por el profesor, de tal manera que son, a la vez, pinturas reales y objetos simbólicos, pinturas realizadas por sujetos singulares y convertidas en símbolo o promesa de futuro por la mirada de otro, conformando así una zona de experiencia compartida en *lo real*, zona de confianza, que permite superar la crisis y la angustia por el abandono de certezas previas. Dice Simondon:

Si en un cierto sentido se puede hablar de la individualidad de un grupo o de un pueblo, no es en virtud de una comunidad de acción, demasiado discontinua para ser una base sólida, ni de una identidad de representaciones conscientes, demasiado amplias y demasiado continuas para permitir la segregación de los grupos; es al nivel de los temas afectivo-emotivos, mixtos de representación y de acción, que se constituyen los agrupamientos colectivos. La participación interindividual es posible cuando las expresiones afectivo-emotivas son las mismas. Los vehículos de esta comunidad afectiva son entonces los elementos no solamente simbólicos sino también eficaces de la vida de los grupos; régimen de las sanciones y de las recompensas, símbolos, artes, objetos colectivamente valorizados y desvalorizados” (Simondon, 2009: 367-368).

Entiendo que la acción del profesor puede ser el germen desencadenante de esa valorización colectiva de aspectos habitualmente reprimidos (en general, la relación entre lo más puramente *gramatical* —composiciones deliberadas, armonías, elecciones conscientes— y los productos de la mano desencadenada: trazos, manchas, contrastes a-significantes pero de gran significancia) que constituyen la base de *lo pictórico*. En el caso de que el nuevo grupo se constituyese en torno a ello, su nexo de unión, la cuerda a la que se agarrarían sus miembros, no sería tanto una ideología, un ideal, o un *significante amo*, como una experiencia común del desamparo.

Tomar al grupo como horizonte no consiste por tanto en tratar de establecer dinámicas de grupo al uso, considerando que el grupo ya existe como tal en el momento de su encuentro con el profesor, sino precisamente, de posibilitar su constitución a partir de los actos individuales de sus miembros, sin prever, en ningún caso, el resultado de su reconfiguración. La herramienta adecuada para ello será el discurso del profesor que, como veremos, es un discurso doble, que se dirige, según la ocasión, tanto al grupo como al sujeto singular, y que lo que trata de hacer es acompañar al sujeto en la vivencia del encuentro del motivo, en el

encuentro de su diagrama particular, que en cada caso será diferente. El vaivén de ese discurso entre lo particular y lo general, entre *lo pictórico* y el *párragon*, es fundamental para hacer que las vivencias individuales se hagan, de algún modo, públicas, para extraer de las experiencias de los diferentes encuentros con *lo nuevo* o *lo pictórico* enseñanzas generales que puedan incorporarse a lo que posteriormente denominaré discurso del *párragon*, para establecer relaciones entre encuentros reveladores sucedidos en la práctica cotidiana, con ejemplos relevantes extraídos de la tradición, para presentar la posibilidad de existencia de una familia, de una comunidad de intereses y sensibilidad transhistórica o, más exactamente, transductiva. Ahora diría que el pueblo que según Klee, falta, es esa comunidad transductiva que comienza a construirse en la promesa de renovación que nace de la ruptura del grupo dado, en la superación de la razón del orden alfabético impuesto.

En este sentido, es conveniente superar la idea de que los estudiantes existen como individuos previamente a su incorporación al grupo, tanto como que el grupo preexiste o predetermina a sus miembros. Obviamente, el sujeto tiene una vida al margen de sus estudios y no nace como tal sujeto por su ingreso en un curso de Pintura que, al fin y al cabo, sólo será un subgrupo más, como tantos otros a los que pueda pertenecer. Pero es posible que devenga grupo de pertenencia, que tal ingreso suponga en su devenir un *acto* que recupere de su estado presente de individuación aquel resto preindividual que siempre queda y que sea susceptible de hacer comunidad, la cual a su vez le aportará la base afectivo-emocional necesaria para su despegue creativo.

5.5. ESPACIO TRANSICIONAL

(Libertad de movimientos) *Suelo decir que no sé lo que es la libertad, pero como en muchas otras cosas el argumento más sólido que tengo no es más que una alegoría: la de las cuerdas de la marioneta: cuantas más, más libertad* (Sánchez-Ferlosio, 2012b).

Al final del apartado 5.1. hablaba de que el principal objetivo del *descombrar* es la construcción de un espacio de libertad. De un espacio

donde la libertad, que entiendo necesaria, es también posible para el estudiante. Su necesidad proviene de la propia definición de *possest* como proceso de individuación, de tal manera que éste sólo es posible en entornos donde existe un régimen de resonancia interna que mantiene el sistema en estado metaestable, en estado de equilibrio inestable, que es condición de vida. Esa metaestabilidad, esa resonancia interna, en cuanto que posibilidad y oportunidad de evolución, es lo que aquí denomino libertad.

Entonces, al hablar de un espacio que le da lugar, estaría hablando, de algún modo, de la posibilidad de generarla, de construirla, de crearla: donde no había libertad, aparece. Lo que eso implica es el convencimiento de que la relación educativa viene predeterminada por la institución que la posibilita y que, sea cual sea esa institución, tenga un carácter progresista o tradicional, en ella la libertad nunca está dada de antemano, sino que es algo que hay que ganarse en su seno. Ello es así porque la institución, por definición, es un mecanismo que normaliza o intenta normalizar el comportamiento de sus componentes. En ese sentido, cabría hablar aquí, lo mismo que he hablado del deseo del estudiante o del profesor, de un *deseo institucional*, que no sería otro que el de poner límites a la potencia individual. En el asunto que nos ocupa, al igual que la libertad es necesaria, también lo es esa limitación institucional, de tal manera que el aprendizaje se hace posible en el marco de la institución, pero cuando se logra arrancar de ella la libertad necesaria para desarrollar una praxis tal y como se entienda que debe ser desarrollada⁹. De ahí la necesidad de *desescombrar*.

Por tanto, al entender que la libertad se crea, doy por sentado que no se trata de un ideal, de algo que está ahí para ser alcanzado, sino de algo que se produce en acto. En lo que a la relación docente se refiere, no tiene nada que ver con un *dejar hacer*, con una ausencia de límites que permita la inflación imaginaria en el alumno como señuelo

9 Nos encontramos aquí con que la relación sujeto-institución se desarrolla de manera análoga al carácter diagramático de *possest*: la libertad ganada a la institución es el correlato de la mano desencadenada frente al orden óptico en el cuadro. Tal y como desarrollaré en el apartado 5.6. *possest*, transductivamente, se va propagando y va estructurando diferentes dominios

de su deseo. Al no venir dada de antemano como Arcadia futura, no está en relación con esencias no realizadas en pos de las cuales haya que correr. Si hay algo que enseñar, algún conocimiento que aportar, aunque ese algo sea definido como *nada*, hablar de libertad supondrá hablar de respetar ciertas condiciones bajo las cuales sea posible alcanzar dicho conocimiento. Dado que el objetivo existe y es el profesor, al delimitar qué es lo que se enseña y cómo, quien lo impone, no podemos plantear la libertad como libertad de elección del estudiante, a no ser dentro de unas coordenadas que no se pueden poner en duda. En ese sentido no se trataría de una libertad auténtica, ya que el alumno no tendría posibilidad alguna de poner en cuestión, ni mucho menos cambiar, esas coordenadas. La verdadera libertad sólo es posible cuando se realiza lo *imposible*, eso que el fondo sobre el cual se inscriben nuestras acciones, de un modo u otro, prohíbe. La idea de libertad que aquí manejo se refiere a la libertad de actuar para el advenimiento de *lo nuevo*, para la aparición de *lo pictórico*.

Reconozco en la situación descrita la paradoja fundamental a la que se enfrenta el profesor de pintura, quien, por un lado, asume, establece y determina unos límites y, por otro, enseña que no se puede pintar sin arriesgarse a abandonar la seguridad de todo límite preestablecido. Puede resultar cínico desde esa posición hablar de libertad cuando la libertad de elección no es completa. Tal y como decía, reconocer el deseo del estudiante no significa someterse a él: los estudiantes pueden, en principio, hacer todo lo que quieren, pero deberán después adaptarse a los condicionantes que el profesor les imponga. Así que, al fin y al cabo, no podrán pintar de cualquier manera y deberán aceptar una concepción de la pintura como la que aquí vengo desarrollando. No basta con decir que *todo es por su bien*; ello no sería sino la máscara de una especie de *totalitarismo liberal* que, respondiendo de hecho a la subjetividad del profesor, estaría naturalizando “las razones de la obediencia en la estructura psicológica interna del sujeto” (Žižek, 2008: 15), en el sentido de que le haría creer que, asumiendo lo que le viene impuesto, en realidad estaría realizándose como persona. En un verdadero acto de libertad uno se atreve precisamente a romper la capacidad seductora de la eficiencia simbólica, y eso no es algo que el profesor, en principio, pueda alentar, porque iría en su propia contra. Pero es, sin embargo, algo que la propia pintura enseña.

Entonces, como decía, la libertad real, más que una situación dada, es algo que se gana en acto, algo que el sujeto conquista en su lucha personal, en su rebelión contra el fondo en el que se destaca como tal. Frente a esta idea, según el sentido común, libertad es aquella situación ya dada que permite al hombre obrar según su voluntad haciéndolo, además, responsable de sus actos. Pero si la libertad, antes que una posibilidad que el contexto nos aporte es lo que se logra arrancar de él, considero más adecuado optar por una definición que la relacione con la *efectuación de la potencia* en lugar de con la voluntad. En todo caso podríamos hablar de voluntad de potencia antes que de voluntad a secas.

En el sentido de que debe llegar a romper la capacidad seductora de la eficiencia simbólica del contexto que nos conforma, el acto que nos haga libres responderá antes a la potencia que a la voluntad. Definía la potencia en el apartado 1.9. como aquello que tengo, no como aquello que quiero. El deseo entonces, sería lo que mi potencia me permite desear antes que su objeto. La voluntad, en cuanto que intencionalidad consciente, no es potencia, sino, en su dependencia de lo imaginario, del fantasma, todo lo contrario y, en consecuencia, objetivo fundamental del desescombrar primero. Recordando lo dicho al diferenciar el *yo ideal* del *ideal del yo*, ahora afirmo que hay que desconfiar de la voluntad: lo que queremos es, básicamente, o bien aquello que nos permite adecuarnos a una imagen ideal construida a partir de mandatos simbólicos, o bien transgredir la propia ley que nos gobierna, lo que, en todo caso, también nos vincula a ella. La voluntad, en ese sentido, supone la tiranía del deseo que obstaculiza el advenimiento del goce como disfrute de *lo nuevo*, entendido esto, a su vez, como el núcleo de la aportación que el sujeto-pintor puede realizar. Así considerada, la voluntad nos hace esclavos e impide el proceso de individuación, que precisamente busca la disolución de todo el aparataje imaginario que nos convierte en *personas*. Según Bacon, la libertad no llega tanto por la voluntad como por la *desesperación*:

FB. Lo hacía por separado, y, gradualmente, a medida que los terminaba, fui empezando a trabajar en los tres juntos. Lo hice en unos quince días, en un período en que estaba bebiendo mucho, entre tremendas resacas y borracheras. A veces apenas sabía lo que hacía. Y es uno de los pocos cuadros que he podido pintar bajo los efectos de la bebida. Puede que el beber me ayude a ser un poco más libre.

- DS. ¿Has logrado hacer lo mismo en algún otro cuadro luego?
 FB. No. Pero creo que con grandes esfuerzos estoy haciéndome más libre.
 DS. ¿O con agotamiento extremo?
 FB. ¿Con agotamiento extremo? Quizás. O con voluntad.
 DS. ¿La voluntad de perder la voluntad propia?
 FB. Indudablemente. La voluntad de hacerse totalmente libre. Voluntad no es la palabra correcta, pues en último término podrías llamarlo desesperación. Porque realmente nace del sentimiento absoluto de que es imposible hacer esas cosas, y que es preferible simplemente hacer cualquier otra. Y de esta otra cosa, partiendo de ella, uno va viendo lo que pasa (Sylvester, 1977: 12-13).

La libertad es, entonces, algo que concierne a lo dado y no a lo ideal. Está ya en el *tumulto* inicial a la espera de ser modulada. No se sueña ni se conquista paulatinamente, sino que se actúa y se modula y es tarea del profesor reconocerlo así y, en consecuencia, establecer las condiciones para que se inviertan los términos y sustituir el postergar habitual de la enseñanza académica (*primero aprende, luego libérate y exprésate*) por la inmediatez de un actuar gozoso que no espera nada del futuro, dejando claro, a la vez, que ese *no esperar nada* es el que posibilita, precisamente, el advenimiento de un futuro.

En consecuencia, el trabajo de creación de la libertad es simple aunque difícil: consiste en establecer las condiciones para que la potencia se efectúe; para que el mero *hacer* que podrá acceder al goce poniendo el deseo en marcha, sea posible; para que se pinte y la pintura enseñe. La dificultad radica en ayudar a entender que no cualquier hacer es válido, que el hacer voluntario esclaviza e implica la pervivencia o el retorno del cliché, y que se trata de alcanzar un hacer liberado de las restricciones de la voluntad o incluso del deseo, de un hacer precisamente pictórico por permitir el advenimiento de *lo nuevo*. Sin embargo, tampoco un hacer automático, abandonado a los designios de lo inconsciente y lo expresivo, es necesariamente un *hacer liberado*. El hacer del que hablo, consistiría en un hacer sin imagen previa, en un *hacer desesperado* según Bacon, que no se sabe hacia dónde conduce: su resultado podría tener tanto que ver con un cuadro de tipo expresionista como con la más rigurosa construcción geométrica. Tal y como se podrá leer en el glosario en la entrada referida a la técnica, es un hacer que nos lleva *a donde no sabemos por donde no sabemos*. El aire oriental que adquiere esta afirmación, recrea la idea de que la cultura no es, necesaria e intrínsecamente, algo bueno. A menudo supone

una imposición de gobierno que, en su práctica, la pintura y el arte tratan de superar situándose en sus límites. Ese *aire oriental*, como decía, no expresaría sino la necesidad de renovación que acaso otras culturas han desarrollado ya por otros medios.

En cualquier caso, el *hacer desesperado* relacionado con la superación del dominio óptico por la mano desencadenada, sería equiparable a lo que Passeron, tomando como referencia a Lothe, denomina *histeria técnica* (Passeron, 1978: 35). Es el más allá de todo método, lugar de la aceptación y, a la vez, transgresión de las reglas donde podrá aparecer *lo pictórico*. Dice Lothe:

Adoptar respetuosamente una técnica, y dentro del marco de un espectáculo real, es cosa buena, pero mejor es llevarla a su grado de exasperación máxima. Sólo por el frenesí se vuelve poeta el artesano; solamente por el predominio concedido a la técnica da al espectador la ilusión de evadirse de la técnica y alcanzar las cimas. Todo, en el trabajador manual —sea grabador, escultor o pintor—, es cuestión de técnica; llegaré a decir, pensando en Grünewald, el Tintoretto y el Greco, y en los escultores Juan de Juni y Berruguete: es cuestión de *histeria técnica* (Lothe, 1970: 18).

La *histeria técnica*, que tendría mucho que ver con el diagrama, supondría, entonces, la aceptación de la potencia y su *exasperación*. Consistiría en llevar la manera de hacer actual a su límite, no por aproximación a un ideal, sino por radicalización de su realidad, tanto en sus capacidades como en sus carencias. Si quisiera pintar un retrato, alcanzar la *histeria técnica* supondría, seguramente, renunciar al ideal del parecido fotográfico o incluso al ideal de una representación psicologista, en favor de lo desconocido que *iría saliendo*. Ello no significa una defensa de la espontaneidad o un respeto total por la mancha primera. No se trata de renunciar a correcciones y a intervenciones sucesivas que hagan avanzar la imagen, pero sí de renunciar al criterio que las condiciona. No corregir porque la imagen se parezca poco o no acabe de representar el carácter del retratado, sino porque eso que *va saliendo*, el *significante pictórico* podríamos decir, resulta todavía demasiado conocido, demasiado apegado a modos de hacer cliché. Se trata entonces de permitir el desliz del deseo de lo ideal hacia el deseo de lo actual: no querer aquello con lo que se sueña, sino aprender a ver y a querer lo que se tiene. Sustituir el deseo ideal por el goce pulsio-

nal y, tal y como decía al hablar del diagrama, permitir que la mano desencadenada destruya las coordenadas ópticas para el advenimiento de un nuevo orden propiamente pictórico. Pero para que esa renuncia sea posible, que, como decía, no puede ser resultado exclusivo de un acto voluntario, debe desarrollarse la capacidad de identificar el cliché y debe atisbarse, también, la promesa de algo mejor, de una *semejanza más profunda*, diría Bacon. Porque, ¿en razón a qué alguien iba a renunciar a nada, si no es a causa de que, más allá de todo sueño, advierte la convencionalidad de lo realizado como desechable y, a la vez, la presencia efectiva de algo que mejora toda expectativa?

Aquí, desde mi punto de vista, no cabe más explicación que la ya expuesta anteriormente: sólo quien ya está afectado por la Pintura puede hacerlo. Y aún y todo, diría que la abdicación no será nunca resultado de un acto exclusivamente voluntario, sino de un acto a secas, en el sentido especificado en el apartado 1.2.: la renuncia efectiva se producirá cuando el sujeto se vea colocado en una situación inesperada y extraña por la recepción que tengan sus productos. Lo que, en el momento de la creación, es mera intuición sin, acaso, demasiado interés, deviene, en *possest*, hecho pictórico y, por tanto, hecho de capital importancia simbólica. Aquí es donde el profesor cobrará protagonismo en tanto que espectador que valoriza lo no valioso y en tanto que figura garante de la existencia y la continuidad de un espacio de libertad cercano a lo que Winnicott denominó espacio transicional.

Al hablar, apartados atrás, de las diferentes fases en la crisis creadora, mencionaba como condición necesaria para su superación, la recreación del espacio transicional que en sus primeros meses de vida permitió al niño separarse de su madre. Se trata de un espacio que no es ni el espacio exterior objetivo ni el espacio interno subjetivo. Este tercer espacio está en la intersección de los otros dos, y se ve ocupado por los objetos transicionales, los cuales, en tanto que objetos, son reales, pero al mismo tiempo, son la representación de la madre ausente. Se trata de los peluches, almohadas, mantas o, en general, cualquier otro objeto que el niño necesita para sobrellevar la ansiedad de la separación. Según el propio Winnicott, se trata de una zona de experiencia que “constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las

artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora” (Winnicott, 1994: 32).

El espacio de libertad como espacio transicional necesario para el aprendizaje, se refiere, por tanto, a un espacio que no es exactamente ni subjetivo ni objetivo, al estar ocupado por los resultados, ejercicios o experimentos materiales que, realizados por el estudiante, son valorizados por el profesor, de tal manera que son, a la vez, pinturas reales y objetos simbólicos, pinturas realizadas por un sujeto y convertidas en símbolo de libertad por la mirada de otro, conformando así una zona de experiencia compartida, zona de confianza, que permite superar la crisis y la angustia por el abandono de certezas previas: “la recreación de un espacio transicional es la condición necesaria (pero no suficiente) para permitir al individuo, a un grupo, recuperar la confianza en su propia continuidad, en su capacidad de establecer nexos, entre sí mismo, el mundo, los otros, en su facultad de jugar, de simbolizar, de pensar, de crear” (Anzieu, 1993: 29).

Podríamos decir que el espacio de libertad o el espacio transicional de aprendizaje se constituye como un museo de *lo raro* o de *lo experimental* en el sentido más radical del término, tal y como lo definía en el apartado 1.7., es decir, como compendio de todos aquellos acontecimientos inesperados e impensables que son capaces de producir experiencia. No es, forzosamente, un espacio físico real, sino una situación mental, a medio camino entre el ensueño y la vigilia. Aunque no considero que sea necesario, podría tomar cuerpo en el espacio del aula, en forma de exposición real de trabajos realizados. En todo caso, lo importante es que, tanto el profesor como los estudiantes, sean conscientes de que ese *museo transicional* delimita el marco adecuado para el proceso de aprendizaje. Se aprende Pintura desde él y en él.

También en el apartado 5.3. cifraba la condición suficiente para la superación creadora de la crisis, en el restablecimiento de algunas funciones que, primeramente, han de ser ejercidas por una o varias personas del entorno del sujeto en crisis, para que éste, después, pueda hacerse cargo de las mismas. Alguien ha de encargarse de mantener la firmeza en la conservación de ese marco transicional, ya que el estudiante, dada la precariedad del equilibrio al que lo somete la necesidad de experimentación, es incapaz de ello. Ese alguien, que en el caso de las crisis inherentes al aprendizaje, será necesariamente el profesor,

habrá de funcionar también como contenedor de sensaciones-afectos-imágenes angustiantes. El estudiante puede sentirse eximido, en un primer momento, de asumir la responsabilidad por toda esa fuerza pulsional materializada que, a ojos del profesor es lo importante, pero que él todavía sólo comienza a ver, si es que lo hace. El estudiante delega la responsabilidad por lo realizado en el profesor, que la asume para que, progresivamente, según su propio ritmo, el estudiante se familiarice con ella y la haga suya.

Esta última función es parte del trabajo de la transducción. El profesor crea las condiciones adecuadas para el aprendizaje y se erige en contenedor de proyecciones. Si bien el *párergon* es imprescindible, el aprendizaje fundamental en Pintura no se produce a través de él, a través de discursos en torno a los temas que implica, a no ser que esos discursos logren provocar experiencias de conocimiento en su performatividad. En ese sentido, no se tratará nunca de teorizar, por ejemplo, la *histeria técnica* o el espacio transicional y alabar sus bondades, sino de generarlo en el caso del segundo, y de provocar situaciones que la hagan deseable en el caso de la primera.

Tomar la *histeria técnica* en un espacio transicional como objetivo de aprendizaje, supone la aceptación, por parte del profesor, de todo aquello que, quien quiere evolucionar en Pintura, traiga consigo. Tal y como ya he descrito, su querer, aún a sabiendas de que habrá de ser puesto en cuestión, es lo primero y, en ese sentido, todo ha de ser, en un principio, admisible. Entre otras razones porque en ningún caso el profesor tiene, *a priori*, autoridad alguna para determinar que un querer particular sea o no *verdadero*, sea producto de la voluntad o de la potencia. Puede tener alguna intuición al respecto, pero nunca la seguridad de estar acertando en su diagnóstico. Por eso, la cualidad fundamental de los límites que imponga habrá de ser la movilidad: exigirá y dejará hacer dentro de un marco que se irá ampliando o reduciendo según la propia modalidad de respuesta. Similar, una vez más, al dejar hablar del psicoanalista, interviniendo en el proceso del estudiante sólo para señalar recursos técnicos, soluciones materiales, sensaciones corporizadas que a él, en un momento dado y en el contexto de su propia experiencia, de su propia libertad y de su propia potencia o deseo, intuitivamente, le llaman la atención. Nada le garan-

tiza estar acertando, salvo la calidad del devenir propio del proceso, ante el cual deberá mostrarse permanentemente alerta para corregir su actuación siempre que sea necesario. Su saber previo, su experiencia y sus conocimientos, le dan la oportunidad de actuar *en proceso* en lugar de programáticamente, la oportunidad de establecer y vivir un *proceso de creación pedagógica* análogo al de la creación pictórica y que discurre en paralelo al del estudiante y cruzándose con él en los momentos de mayor efectividad. En eso consiste la idea de transducción, en ese tipo de acompañamiento ejemplar que el profesor erigido en figura-espejo responsable de su mirada y de sus actos, pero no poseedor de respuestas, realiza. Acompañamiento que no termina de explicar, pero que enseña, que muestra, *transductivamente*, la Pintura. No se aprende por lo que el profesor dice, sino por lo que hace, o en todo caso, por lo que al decir hace.

5.6. DOS PROFESORES

En un momento crítico de mi aprendizaje, un profesor que, por diversas razones, no había logrado ganarse mi respeto, me dijo: *todos pintáis igual*, y fue lo único que me dijo en todo el curso. Al hacerlo, implícitamente me estaba conminando a que me distinguiese, me estaba imponiendo como mandato simbólico un rotundo *diferénciate*.

Mi particular crisis, en gran medida, tenía relación con lo que veía y no veía en mis cuadros: el hecho de que, precisamente, me sentía incapaz de pintar lo que apreciaba en los de los demás. No tenía ideas, ni temas predilectos, ninguna pasión especial por alguna forma determinada de pintura y vivía mi *falta de interioridad* como carencia, no como oportunidad. Lo que yo creía necesitar en aquel momento era igualarme, no diferenciarme, tener la inequívoca certeza de estar aprendiendo algo, de estar incorporando algo que me rondaba, pero se me escapaba. Ver, en lo que hacía, algo preciso que no fuese capaz de ver pero que estuviese ahí: algo *real*.

Por eso, cuando el profesor me dijo *todos pintáis igual* pensé, pero, ¿qué aspecto en concreto es el que es *igual*? ¿es qué no ve ninguna diferencia que realmente *SÍ* exista? Aunque hubiera sido para criticarla...

Por lo tanto, yo veía más que él, y su *diferénciate* para mí significó, en realidad, *iguálate a lo supuestamente diferente*, con todo lo que ello pudiese tener de *disfrázate*. El lugar en el que así se situaba (como juez sabio y legislador) y me situaba (como súbdito culpable e ignorante), no iba a provocar en mí ningún movimiento de avance. Le perdí el poco respeto que le tenía, no volví a recurrir a él y tampoco él se acercó más a mí. Su intervención fue, más bien, demoledora, y retrasó, innecesariamente, la salida del agujero en el que me encontraba. Aquel profesor no había visto realmente mi pintura, sólo la había juzgado superficialmente desde su autoridad impuesta, no ganada en la relación educativa, y había emitido un veredicto que, por significar para mí lo contrario de lo que decía, no pude asumir.

Otro profesor me dijo: *tienes pincelada de parálítico cerebral*, y solté una carcajada. La sorpresa y lo extemporáneo de su afirmación me hicieron reír. A lo mejor, a otro podría haberle hecho llorar, pero es que *me lo dijo a mí*: miró lo que tenía enfrente y, arriesgando, habló. Vio y me hizo ver algo que escapaba a mi mirada. No me dijo que corrigiese mi pincelada, ni que la estilizase, ni nada por el estilo ni, por supuesto, cómo hacerlo. Me contó, con cierto humor, algo que él había visto. Daba así valor, cuando menos el valor de merecer cierta atención, a algo que yo había hecho y que estaba ahí, ante mis ojos, pero sin que yo lo viera. A partir de ahí pude deducir, o entender, o decidir, aunque él no me lo dijese, que el color no puede ser un mero relleno para el dibujo, por ejemplo. El caso es que dirigió y sostuvo mi atención y mi deseo, dejando que mi propia experimentación en Pintura continuase marcándome el camino. Llamándome *parálítico cerebral* se convirtió en mi maestro. De todas formas, no a la manera de los *sargentos de hierro* de las películas bélicas; no valoro aquella actitud suya como acción ejemplar por la dureza en el trato; no pretendo ensalzar el recurso a insultos o vejaciones para arrancar un esfuerzo extra a través del cual, al final, se obtengan los frutos deseados. No hubo imposición de ningún tipo, sino todo lo contrario. En mi vivencia, lo recuerdo como un asunto de humor compartido y de empatía que mantiene vivo el interés por la actividad.

También es verdad que no lo hizo de buenas a primeras. Al comienzo de curso, nos había reunido en un aula teórica y nos había hablado

de Klee, de Itten, de Cézanne, de Matisse y de algunos otros. Yo no había entendido mucho de lo que decía, pero había logrado despertar mi interés hacia su saber y la capacidad de penetración que demostraba. Daba nombres raros a las cosas, creo recordar que, comparando a Cézanne con Klee, llamó al primero algo así como *cacharrero*. Realmente, no lo entendí en aquel momento, aunque estaba seguro que se trataba de una descripción, no de un juicio, y me maravillaba que alguien pudiese tener una capacidad de apreciación tal como para distinguir al cacharrero del estilista y a pesar de todo preferir al primero. Por eso, después, ser designado como *paralítico* me iba a situar en la estirpe del *cacharrero*. Entiendo que quizá esto sólo sea válido para ciertos tipos psicológicos, pero la verdad es que lo que me hizo aprender fue el sentirme herido por una flecha amorosa, el sentirme mirado por alguien a quien yo respetaba o que a través de ese mismo acto se ganó mi respeto.

5.7. TRANSDUCCIÓN EDUCATIVA

La idea de transducción que manejo, inspirada en las ideas de Simondon, tiene mucho que ver con la de *relación transferencial*, en cuya resolución se cimenta la eficacia del proceso psicoanalítico.

La transferencia es un fenómeno que ocurre de manera espontánea en las relaciones entre seres humanos, pero que en el marco de la relación analítica cobra una importancia fundamental al permitir el cambio psíquico del analizante. Consiste en el traspaso, a escenarios y relaciones actuales, de afectos orientados originalmente hacia los padres, hermanos u otras personas relevantes durante la infancia que, aunque en estado latente, mantienen su presencia psíquica. En el tratamiento, en la relación analista-analizante, esos afectos se actualizan y se reviven, convirtiéndose el analista en sustituto de figuras significativas en el pasado. Tiene un carácter perturbador, por ese surgimiento del amor que se transfiere o se transporta al analista, pero también un carácter resolutorio, catalizador de una solución. En la relación analítica la transferencia se instaura según diferentes modalidades, se interpreta y termina por resolverse. Por medio de una técnica específica caracteri-

zada por el uso de ciertos recursos (puntuación, escansión, interpretación), se consigue que lo reprimido o lo inconsciente sea aceptado por el paciente, logrando cambios permanentes que contribuyen a una vida psíquica y emocional menos conflictiva. El analizante aprende a vivir con menos dolor, pero no gracias a ninguna solución aportada por el analista a modo de contenido terapéutico, sino gracias a la nueva dinámica psíquica posibilitada en él por la institución del analista como *sujeto supuesto saber* y su posterior destitución. Es decir, el analizante coloca al analista en la posición de quien sabe mejor que él mismo lo que necesita, *como si* poseyese la verdad de su inconsciente; el analista juega a adaptarse a ese papel, pero también facilita su propia destitución como tal, contribuyendo así, decisivamente, al atravesamiento del fantasma que significará el fin de la cura. El reconocimiento de la inconsistencia del Otro por parte del analizante, el descubrimiento de que sólo él mismo posee el saber que le concierne, será lo que permita poner punto final al análisis.

Desde mi punto de vista, lo que en la transferencia sucede es una especie de *aprendizaje* vital basado en una relación, en un tipo de relación que va evolucionando en el tiempo y no, por el contrario, en la asimilación de unos contenidos. El analizante cambia de posición subjetiva y *aprende*, a través de esa relación, a vivir consigo mismo y entre los demás. A diferencia de otras técnicas psicológicas en las cuales es el psicólogo quien *sabe* y quien aporta las soluciones, el terapeuta aquí no aporta contenido alguno como *receta médica*, no le dice al paciente lo que tiene que hacer ni le explica su técnica; simplemente la practica, y en su efectividad, lejos de devenir modelo de conducta, provoca y posibilita en el analizante una transformación vivificadora. De alguna manera, su técnica se basa en un mostrar, en un ejemplificar, en una vivencia real, en un acompañamiento que produce sus efectos sin necesidad de hacerse consciente como método. Podría decir que el aprendizaje así efectuado, es un aprendizaje analógico, similar al que produce el propio Arte¹⁰, entendiendo la analogía como identidad de

10 Según Moraza, "el arte enseña, hace saber. Pero no como expresión de ciertos valores, contenidos o significados, sino como generador (performativo) perceptual, emocional y conceptual, no como ilustración simbólica sino como proceso de simbolización,

relaciones y no como relación de identidad (Simondon, 2009:154). Es decir, el analizante no aprende por identificación, no aprende a copiar el comportamiento concreto del analista tomado como modelo, sino que aprende, precisamente, desde su diferencia con él, pero desde la familiaridad de la relación de aquél con el saber: el culmen del aprendizaje sucede cuando el analizante descubre y reconoce que el analista *no sabe nada* sobre él, y es capaz, en consecuencia, de asumir su propio *no saber* y vivir con él.

Lo mismo que la transferencia es el mecanismo resolutorio del psicoanálisis, la transducción educativa lo sería de la enseñanza. Diría que, al fin y al cabo, la transferencia, adecuada a unos fines y un contexto concreto caracterizado por el uso de la palabra, podría ser considerada como uno de los modos posibles de la transducción, entendida ésta como un fenómeno más amplio referido a múltiples ámbitos de realidad.

La transducción no supone un contexto específico sino que designa una serie de fenómenos y también un modo de acercamiento a dichos fenómenos, que podrían calificarse como analógicos. Lo que defiende es que la idea general de transducción puede servir para pensar diversos tipos de relaciones, y en concreto la que aquí me ocupa: ese tipo de relación educativa que, además de en la palabra, se efectúa también en una especie de intercambio escópico: el estudiante pinta, el profesor mira lo pintado, fija su atención en ciertos aspectos concretos y propone un modo de continuidad; el estudiante reacciona, aceptando o rechazando la propuesta, y en todo caso, interpretándola a su manera; el profesor vuelve a mirar y vuelve a proponer, sin esperar resultados concretos y tratando de establecer las condiciones para que el deseo del estudiante se mueva, cambie de objeto. En el sentido descrito, la idea de transducción no consistiría en nada excesivamente novedoso, no propondría ninguna metodología docente excepcional sino que trataría únicamente de entender y valorizar la eficacia de la manera en la

como construcción de lo social. Acaso el arte pueda considerarse como experimento psicosocial. Es conciencia normativa, realizativa: hace *predicciones* en las que otros (ciudadanos) puedan fundamentar sus propias conciencias y sentimientos, sus sentidos e ideas. El arte funcionaría como deconstrucción de hábitos, como heurística emocional, psicoperceptiva, como despliegue de un “habla cultural” (Moraza, 2004: 31).

que, intuitiva y también experiencialmente, los que nos dedicamos a ello sabemos que se puede llegar a enseñar y aprender pintura.

La aplicación aquí de la idea de transducción surge de la necesidad de esclarecer el hecho de que la Pintura, más allá de ser explicada y comprendida, pueda ser mostrada y aprendida efectivamente, interiorizada y convertida en técnica de relación con el mundo, siendo como es una praxis enraizada en el deseo del sujeto y, en ese sentido, intransferible en sus manifestaciones concretas, y suponiendo dicha praxis, además, un modo de pensamiento particular, pensamiento estético que no participa del orden de la expresión y no puede *ser dicho*:

El nivel de las modalidades primarias del pensamiento (técnico, religioso y estético) se caracteriza por el empleo sólo ocasional de la comunicación y de la expresión; ciertamente, el pensamiento estético es susceptible de ser comunicado, y las técnicas, las religiones mismas, pueden ser en cierta medida aprendidas, transmitidas, enseñadas. Sin embargo, estas formas primitivas de pensamiento son transmitidas fundamentalmente por medio de la experiencia directa, que necesita una puesta en situación del sujeto: los objetos que crean, sus manifestaciones, pueden ser evidentes; pero los esquemas de pensamiento, las impresiones y las normas que constituyen estos mismos pensamientos y los alimentan no pertenecen directamente al orden de la expresión; se puede aprender un poema, contemplar una obra pictórica, pero esto no enseña poesía o pintura: lo esencial del pensamiento no es transmitido por la expresión, porque los diferentes tipos de pensamiento son mediaciones entre el hombre y el mundo, y no encuentros entre sujetos: no suponen una modificación de un sistema intersubjetivo” (Simondon, 2008: 218).

Esa necesaria *puesta en situación* de la que habla Simondon, o en palabras ya citadas de Jung, la *aproximación a la vivencia* que proporcione el fundamento del aprendizaje, será la que el camino transductivo pretenda aportar.

El recurso a la transducción tiene origen, también, en la imposibilidad de entender ese estilo educativo adecuado a la praxis pictórica y al tipo de pensamiento estético que supone, a partir de una relación conceptual entre dos términos ya definidos, esenciales, y a través de un contenido. No se trata de que el profesor-emisor, haga llegar la Pintura como mensaje o contenido a un estudiante-receptor. Se trata, para superar la imposibilidad, de pensar su devenir conjunto; se debe entender, por tanto, la propia relación educativa como teniendo rango de ser. Según Simondon, “la relación es una modalidad del ser; es simultánea

respecto a los términos cuya existencia asegura” (Simondon, 2009: 37). Del mismo modo que en *possest* autor y espectador no son tales, sino que lo devienen en su relación mutua, surgiendo también la obra, según la paradoja ya tratada en el apartado 1.10, como estímulo y fruto de ese devenir, en la transducción educativa, maestro, aprendiz y el propio contenido del aprendizaje también devienen. Esta primera analogía es síntoma de que el dinamismo propio de *possest* se propaga como una llama hacia otros dominios, entre ellos el educativo, operando una verdadera transducción. La transducción, en este sentido, “tiene algo de transmisión y otro tanto de traducción, algo de un desplazamiento en el espacio y en el tiempo y otro tanto de paso de un registro a otro; sólo que se trata de un transporte donde lo transportado resulta transformado” (Rodríguez, 2008: 13). De un dominio a otro, del dominio pictórico al educativo, no se repiten los términos, pero se repite un estilo relacional. Esa repetición analógica es la que aporta, desde mi punto de vista, la posibilidad de aprendizaje.

Es decir, la enseñanza de la Pintura, además de ser parte de él, trata de reproducir el esquema de propagación transductiva que caracteriza a *possest*. Es, precisamente, esa reproducción analógica de *possest* lo que denomino *transducción educativa*. El proceso educativo no representa el proceso pictórico, no lo *dice* necesariamente, sino que en su devenir, revive analógicamente todas sus fases. El profesor actúa igual que el pintor: encuentra el impulso necesario para la acción en su propio deseo y se esfuerza en modular el ritmo del tumulto. Vive la relación educativa, o mejor, trata de vivirla, desde las mismas premisas expuestas y desarrolladas en la primera parte de esta tesis: acto, diagrama, lo nuevo, etc. Entiendo que sólo se puede enseñar, no tanto cómo se pinta, sino como se pinta, igual que se pinta. El profesor de pintura enseña a través de su propio ejemplo, pero no en un sentido, digamos, moral, sino asumiendo analógicamente el rol del espectador que, afectado por lo que ve, contribuye a determinar el acontecimiento artístico al colaborar en la transformación de lo pintado en hecho pictórico y de la acción productiva en acto pictórico. Se enseña pintura reproduciendo *possest* como en un laboratorio, tomando impulso en las condiciones *artificiales* de la institución educativa y del grupo, y realizándolo, en ese marco, en toda su potencia. Como en un juego, en un ritual, o en una

situación terapéutica, se busca generar las condiciones óptimas para que la vivencia concreta y reveladora sea posible. El aula y el grupo son, de esa manera, un mundo; el estudiante un pintor; sus ejercicios, obras de arte, y el profesor, en su renuncia y represión del gusto propio, encarnación del espectador anónimo que valoriza lo pintado como obra. En un apartado posterior desarrollaré y matizaré la idea del ejercicio de aprendizaje como obra de arte.

El profesor, entonces, encarna al espectador, se toma esa posición muy en serio, ve lo que el estudiante no ve y trata de hacérselo ver, contribuyendo y acelerando su encuentro con *lo nuevo*. Pero eso que trata de hacerle ver no es algo que él mismo haya podido descubrir en su propia práctica, algo supuesta y objetivamente pictórico, sino aquello que el estudiante, sin saberlo y sin verlo, ha pintado. Lo que ve y trata de hacer ver es la relación entre el orden consciente, producto del oficio, y los efectos de la mano desencadenada; al fin y al cabo, trata de hacer ver la importancia del diagrama que, al ser siempre singular, no responde, como decía, a algo que el profesor haya podido ver previamente; para él, igual que para el estudiante, supone un encuentro, no una manifestación de su reservorio de saber. El profesor, en tanto que término simultáneo a la relación educativa, creado por ésta en su devenir y, en ese sentido, carente de interioridad esencial, es también sujeto en proceso, y si en ese proceso se va conformando como maestro, es porque va detectando y haciendo ver, en cada caso, lo nuevo de lo que *va saliendo*. Por eso, no tiene un gusto propio, no tiene preferencias, ni, como decía, interioridad. No es que posea la clave de la objetividad o de *lo pictórico*, sino que dirige toda su atención y su deseo a la relación educativa misma, de tal manera que lo único que él quiere es que ésta se desarrolle de manera satisfactoria, por lo que realiza el esfuerzo y el ejercicio de renunciar a sus propias inclinaciones.

Insisto en que así, realizando una primera traducción de *possest* a la realidad educativa y renunciando, de alguna manera, al juicio y al saber (renuncia que ha aprendido a realizar gracias a su propia experiencia pictórica), puede lograr situarse en esa posición de *pasador*, o de *transductor*, que comentaba anteriormente. En ese lugar, paradójicamente, sin saber nada, se convierte en el *sujeto supuesto saber* que, por una parte, se encarga de sostener con firmeza su posición en contra de la misma institución educativa si ello fuera necesario y, en consecuencia,

de crear un marco estable y adecuado para la vivencia y la resolución de la crisis que la ampliación del campo perceptivo provoca. Por otra parte, asumiré, en un principio, la responsabilidad por todo aquello que, habiendo sido pintado por el estudiante, éste no puede reconocer todavía como propio y sólo admite porque supone que al profesor le interesa. Actuar como transductor también significa, en ese sentido, tal y como decía en el apartado 5.3.1., configurarse como *contenedor de sensaciones-afectos-imágenes angustiantes*. El profesor-transductor es espejo para el estudiante que, paulatinamente, gracias a un progresivo cambio de posición que el profesor irá realizando, a través de propuestas cada vez más distanciadas, podrá ir haciéndose cargo de lo que ve en él.

El contenedor de todo lo que la renuncia al juicio y al saber reprime en la relación intersubjetiva maestro-aprendiz, es lo que podríamos denominar *párergon* de la relación docente. Por analogía con *possest*, llamo aquí *párergon* al conjunto de datos, conceptos, interpretaciones, etc. que enmarcan y rodean el hecho relacional de la transmisión educativa, que como veíamos es una transmisión cuyo objetivo fundamental no es transmitir nada en concreto, sino determinar un marco de posibilidad (actualizando todo lo que implica la institución Arte; me refiero a procedimientos, recursos conceptuales, sistemas de categorías, etc.), movilizar el deseo y *hacer saber*. El *párergon* aquí es lo explicable, lo comunicable, aquello que toma cuerpo y se hace presente en el discurso del profesor dirigido al grupo que, como veremos en un apartado posterior, dará paso más tarde al discurso del maestro, dirigido al sujeto singular. Igual que en *possest*, es, además de inevitable, imprescindible, y sirve para hacer de la capacidad de creación algo histórico además de personal, para integrar lo realizado y la competencia de elaboración misma en una tradición de sentido que será la que contribuya a la realización del deseo en cuanto que realidad intersubjetiva. Corresponde, como decía, a un cuerpo de conocimientos que se dirigen y se comunican al grupo más que al sujeto singular y sirven para que éste reconozca en el mismo una falta constituyente (lo indecible de *possest*) y reconozca también en el profesor la promesa de un maestro.

Es decir, la propia relación educativa es extensión y metáfora de *possest*. Dicha relación se resuelve en la transducción que, al fin y al cabo,

consiste en ese carácter metafórico, pero absolutamente real, del devenir educativo entendido según lo expuesto. Transducción es aquí la actualización, la vivencia o la repetición de asuntos pictóricos en el laboratorio del aula, contando como agentes con sujetos que, en proceso de individuación, reproducen el esquema de los agentes implicados en *possest* y van atravesando diversas fases hasta que el aprendizaje como acto, como iluminación cognoscitiva y práctica, se incorpora al hacer propio del aprendiz. En ese sentido, el aula, en cuanto que espacio físico y realidad relacional grupal, reproduce el origen de *possest* al establecerse como sistema metaestable donde hay una energía potencial, orden, entropía, información, etc. El aula y el grupo que engloban, en tumulto, condicionantes materiales, institucionales, intersubjetivos, etc. son la realidad preindividual de la que podrán desprenderse individuos que, en cuanto tales, lo serán por haber aprendido pintura, lo cual quiere decir que pintan y posibilitan la continuación de la propagación transductiva de *possest* hacia otros dominios. A partir de aquí podría desarrollarse un pensamiento de lo disciplinar y lo transdisciplinar, aunque eso será tarea para otra ocasión.

Si la transducción educativa es la que garantiza el aprendizaje, se debe reconocer que, por tanto, dicho aprendizaje no podrá ser sino sinónimo de creación. Aprender pintura es *ir creando* en pintura en el contexto del aula, aunque lo que se cree sea percibido como cliché fuera de ese contexto, igual que en ese cuento de Borges en el que el personaje Pierre Menard trata de reescribir, sin copiarlos, ni transcribiéndolos ni recordándolos, palabra por palabra, dos capítulos de *El Quijote*. Más allá de consistir en un deseo estrambótico, la aspiración de Menard me sirve aquí para expresar la condición de descubrimiento del aprendizaje en Arte, donde el sujeto sólo incorpora aquello que pueda experimentar como encuentro propio, a pesar de que, acaso, estuviese *ya ahí*. Quizá, al afirmarlo así, me estaría alineando con la tesis socrática de que *aprender es recordar*; de ahí también, diría que *crear es repetir*, de tal modo que *lo nuevo* o *lo pictórico*, no supondrían sino la pervivencia transductiva de la pintura donde, a pesar y a través precisamente de la diferencia en las formas, se repite una y otra vez el encuentro con *lo real*, con lo que siempre, desde el comienzo de la civilización, está ya ahí.

5.7.1. Técnicas transductivas

Denomino técnicas transductivas a ciertos recursos metodológicos simples, recursos de extrañamiento que, en la relación educativa, como acompañamiento a la palabra del profesor, pueden contribuir a ese acercamiento a *lo pictórico* caracterizado por la indecibilidad. Su horizonte es la vivencia del *estilo* tal y como lo he definido en el apartado 1.9.1. Son estrategias, como decía, sencillas, que no suponen ningún descubrimiento original, pero que considero conviene subrayar dada su efectividad y su capacidad para ir dando forma a un estilo de enseñanza adecuado a *possest*, más caracterizado como suma y organización de intervenciones performativas que como estructuración de un discurso explicativo de la Pintura. Responden al mismo espíritu de la pregunta que, al parecer, Beuys lanzaba a sus alumnos, en concreto, a Blinky Palermo: *¿no puedes ver de otra forma?*

Lo que todas ellas buscan es producir acontecimiento de aprendizaje en *lo real*, que el estudiante aprenda por sí mismo a través de un encontronazo con su *real*, a partir de su propia experiencia. Como dice Moraza, “la didáctica del arte, en este sentido, es también un hacer saber en el otro, lo que apuntaría a una relación transferencial” (Moraza, 2004: 31). Esa relación transferencial, o transductiva, implica la puesta en juego de lo inconsciente y, en el caso de la pintura, también de lo corporal. Al margen de las sesiones teóricas grupales, a diferencia de otros tipos de enseñanza, en la enseñanza de la Pintura la relación cuerpo a cuerpo entre los sujetos implicados, supone igualdad de posiciones espaciales, verticalidad y movimiento. Los estudiantes trabajan normalmente de pie, ante el caballete, orientados y distribuidos éstos, a menudo, en completo desorden por el espacio del aula, mientras el profesor circula entre ellos acercándose a unos u otros según su propia intuición, saber y deseo. Puede que en algún caso los acercamientos sean sistemáticos de acuerdo a algún criterio preestablecido para garantizar la equidad y la atención a todo el alumnado pero, en general, responden más bien a llamadas de atención que apelan, desde lo material, al deseo del profesor *de paseo* que mantiene una *atención flotante*

en sus idas y venidas entre caballetes¹¹.

Ese sistema de relación y de distribución espacial es más habitual en los cursos avanzados, pero por eso mismo, en cuanto que modelo ideal para los principiantes, se convierte en tendencia generalizada ya en los primeros niveles de aprendizaje. Responde, probablemente, a varios factores, en todos los casos condicionados por lo económico, pero también reveladores de ideología. Por un lado, se relaciona con una concepción de la pintura como pintura de caballete, excluyente, de entrada, de otro tipo de posibilidades; por otro, en lo que se refiere a la falta de orientación espacial, implica el declive de un tipo de aprendizaje grupal basado en la copia de modelos naturales, sean estatuas, naturalezas muertas o modelo vivo y, por el contrario, un auge de la pintura de memoria o basada en la copia de modelos fotográficos y, en ese sentido, individual; por último, tiene que ver con un deseo de los estudiantes de aislarse o agruparse según sus afectos, con un deseo de avanzar a veces en soledad, pero por lo general en compañía y que, en términos globales, desatiende las posibilidades del aprendizaje colectivo, del aprendizaje producido desde la toma en consideración de modelos cargados de una afectividad distante de la propia. Porque no es lo mismo trabajar codo a codo con quien ya es amigo de antemano, que abrirse a la posibilidad de la amistad desde la vivencia de la diferencia.

En cualquier caso, como primera pauta de intervención estaría la distribución espacial. Para alterarla o dejarla intacta, pero teniendo en cuenta que un tipo de ordenamiento diferente al habitual puede contribuir a provocar experiencias de extrañamiento que, si bien no en sí mismas ni en todos los casos han de ser necesariamente deseables, pueden llegar a inducir descubrimientos pictóricos al cuestionar ciertos clichés. Por ejemplo, y sin pretender, de ningún modo, presentarlo como propuesta de validez general, la anécdota relatada por Joseph Kosuth resulta reveladora. Cuenta Moraza, que Kosuth, artista cate-

11 La atención flotante, en psicoanálisis, se refiere a la actitud del analista en su escucha de aquello que el analizante tiene que decir, sin privilegiar ningún elemento del discurso de este último y dejando obrar su propia actividad inconsciente.

gorizado como *conceptual*, se refería a una experiencia temprana en calidad de profesor de pintura del natural. Parece ser que hizo colocar todos los caballetes del aula formando una espiral cuyo centro era la naturaleza muerta a representar, de tal manera que sólo el primer estudiante podía copiarla directamente, mientras que el segundo debía copiar al primero, el tercero al segundo y así sucesivamente. *Para el tercero ya tenía un Kandinsky*, parece ser que contaba orgullosamente. Como decía, la validez del ejemplo no estriba en sí mismo, sino en lo que pueda tener de generalizable el hecho del extrañamiento espacial como herramienta que dirija la atención del estudiante hacia aspectos que escapan de su campo perceptivo.

En esa misma dirección, cualquier otro recurso que provoque el extrañamiento de la mirada puede resultar efectivo: por ejemplo, cuando el estudiante ya no está presente, dar la vuelta a su cuadro, ponerlo cabeza abajo, de tal manera que al inicio de la siguiente sesión, viva la sorpresa de no reconocer su propio trabajo, el desconcierto de apreciar aspectos materiales y soluciones posibles que antes le habían pasado desapercibidas y con las que, probablemente no sepa qué hacer, pero que lo acompañarán en su encuentro del diagrama. La diferencia entre utilizar una estrategia de este tipo o el señalar uno mismo aquello que ha de ser visto radica en el hecho de que, realmente, el profesor no sabe qué es lo que el alumno ha de ver, aunque sepa que ha de renovar su mirada. Abre un campo de posibilidades, pero no determina.

La visión cercana y la visión lejana, relacionadas con lo que Ehrenzweig (1973) —tomando como ejemplo la idea de una visión multidimensional desarrollada por Klee— denomina visión consciente (dirigida y focalizada en la figura) y visión inconsciente (visión general, no detallada, indiferenciada), implican diferentes aspectos psíquicos que, en el aprendizaje de la pintura, han de ser traídos a conciencia y puestos en relación. Ello, unido a la utilidad de algo similar a la *escansión*¹²

¹² El término *escansión*, proviniendo en origen de la poética, donde se refiere a la medida del verso, denomina en psicoanálisis la técnica de finalizar la sesión en el momento

practicada en la clínica psicoanalítica, da forma al recurso que consiste en hacer parar al alumno en momentos determinados, cuando el profesor percibe el efecto de la mano desencadenada, y acompañarlo hasta una distancia pertinente desde donde no pueda apreciar ningún detalle y sólo la estructura completa y el efecto, en ella, de esa zona de indeterminación sean distinguibles. Por regla general, en ocasiones a causa de la falta de espacio, pero sobre todo por desconocimiento de la realidad de la pintura como efecto de totalidad, el estudiante pinta sin separarse más de medio metro de su obra, buscando la terminación en el detalle, entendiendo la globalidad no como sistema u organismo sino como mero conjunto o agregado de partes sin una relación constituyente entre ellas. En otras palabras, no concibe la realización como una verdadera individuación colectiva, sino como una serie de individuaciones parciales de cuya suma sería posible obtener una individuación total. Esto, sin embargo, no es así, por lo cual resulta imprescindible que incorpore a su hacer un hábito de movimiento, la *manía* de pintar alejándose y acercándose alternativamente al cuadro de manera continuada. Obviamente, resulta sobre todo efectivo en el caso de estudiantes con tendencia a la ensoñación, al extravío en la visión cercana, en lo inarticulado; se trata de una tendencia al *estatismo* que impide la *transitividad* inherente a todo estado creativo:

Mientras que el inerte ensueño es *estático*, el estado creativo es *transitivo* (por usar una expresión de William James); su tensión se dirige a dar una forma más articulada a la inarticulada visión creativa que cristaliza entonces en una idea formativa definida (*Einfall*). Sin embargo, si se suprime cualquier idea consciente definida, como en la pintura automática, el estado creativo se aproxima a la calma sin perturbaciones del ensueño (Ehrenzweig, 1976: 28).

La experiencia de la Pintura nos muestra que esa *transitividad creativa* es sinónimo de movimiento corporal porque implica la articula-

en que el analista, tras escuchar alguna *cosa* a su juicio importante de boca del analizante, la da por terminada. Lo característico de la situación analítica, por lo tanto, es su duración variable. En nuestro caso, la medida no puede ser tan radical, no podemos cortar la sesión de manera absoluta, ya que el tiempo de un curso de Pintura es limitado, mientras que la duración del análisis no lo es, pero las detenciones parciales, pueden resultar también efectivas.

ción de una visión cercana y una lejana. El mismo Ehrenzweig describe así el proceso:

Un flexible dispersar la atención ha de serle muy fácil al artista, aunque sólo sea por su necesidad de captar todos los elementos del cuadro en un único e indiviso acto atento. No puede incurrir en la fatal bisección separadora de la figura y del fondo que impone el principio de la Gestalt consciente. ¿Cuántas veces no hemos observado cómo un pintor se detiene de pronto dejando de aplicar los pinceles al lienzo, retrocede unos pasos y examina su obra con una mirada curiosamente fija y perdida al mismo tiempo? Pues lo que hace al proceder así es impedir la cristalización de la Gestalt consciente (Ehrenzweig, 1973: 40).

Esa misma atención dispersa es la que el profesor, a través de su paseo aparentemente despistado, transmite transductivamente al estudiante. En ese sentido pedagógico, es más interesante actuar así que seguir un calendario de atención que, aparentemente más justo y equitativo, no resultaría igual de ejemplar.

En relación al recurso anterior, pero en contraposición con él, tenemos la propuesta de apreciación y de demora en la elaboración del detalle. Sabiendo que ello puede provocar la descomposición del conjunto y, precisamente por ello, consistiría primero en la proposición de aislamiento de alguna zona diagramática a través de su enmarcación y de la ocultación del resto, para plantear la posibilidad de dilación en su tratamiento y su acabamiento parcial. Este acabamiento exigiría después escansión y alejamiento como comprobación de su efecto en la totalidad. En paralelo a todo ello, cabría la posibilidad de repetición, con cambio de tamaño y soporte; aunque, si bien, esa repetición serviría fundamentalmente para la apertura de nuevas vías de exploración que actúen de salvaguarda en el caso de que algún tipo de crisis haga mella en el proceder del estudiante, sería secundaria respecto a lo fundamental del recurso. Intervenir de este modo *negativo* en el proceso, aportando más dificultad que ayuda, sirve para ampliar la capacidad de atención en un sentido integrador en el caso de espíritus tendentes a un control excesivo. Una vez más, las palabras de Ehrenzweig son reveladoras:

Sólo un mal artista centrará su atención exclusivamente en la composición a gran escala y tratará los elementos formales menos articulados como simple relleno o los rasgos de la escritura artística como decorativas adiciones carentes de significación estructural. El verdadero artista estará de acuerdo con el psicoanalista en que nada que pertenezca a un producto del espíritu humano puede tacharse de insignificante o accidental y en que —por lo menos a un nivel inconsciente— la evaluación usual ha de invertirse. Cualquier detalle que a primera vista quizá parezca insignificante o accidental puede muy bien contener un simbolismo inconsciente de enorme trascendencia (Ehrenzweig, 1973:).

En ciertos casos, la propuesta de detención del proceso en un estadio o momento previos a los que el propio alumno considere pertinentes, puede resultar la vía adecuada para generar un sentimiento de extrañeza respecto a valores y prejuicios que condicionan la técnica de manera acrítica. Así mismo, la exigencia de continuidad cuando el cuadro está para él acabado, puede tener un efecto similar. Se debe tener en cuenta que la condición previa para que un curso de Pintura funcione, es el compromiso activo de consideración de cualquier trabajo en él realizado como un ejercicio, lo cual, paradójicamente, abrirá la posibilidad de que se convierta en obra. Sin embargo, aún habiendo adquirido e interiorizado dicho compromiso, tanto en el caso de detención como en el de alargamiento del proceso, el sentimiento de extrañeza puede resultar excesivo y paralizante. En su alivio, la utilización del tiempo resulta fundamental. Debe quedar claro que en ningún caso se trata de proposiciones con carácter definitivo: acabado o no desde el punto de vista del estudiante, el cuadro se da por finalizado temporalmente desde el punto de vista del profesor, se esconde o se tapa para evitar su visión y su juicio y se invoca al tiempo como juez que determinará en el plazo estipulado si habrá continuidad o no. Se trata en ambos casos de atender a lo que queda fuera de control, de reducir el impacto emocional que la imagen pueda estar suponiendo y tratar de que el tiempo la cargue de una nueva emotividad, y de aportar una mirada y una experiencia de la contención y la paciencia, capaz de producir algún tipo de revelación que el estudiante incorporará después a su hacer. Gordillo, en una entrevista filmada, cuenta la anécdota de haber tenido que apartar dos cuadros situándolos de cara a la pared porque, no sabiendo si estaban terminados o no, le resultaban *repulsivos, asquerosos, e insoportables* emocionalmente. Al cabo de un tiempo, más de un año creo

recordar, al volver a verlos, dicha emotividad había desaparecido y pudo reconocer en ellos dos cuadros *terminados*. En este sentido, el establecimiento de plazos de entrega, aunque en ocasiones contribuya a vivificar el compromiso del estudiante, no siempre es productivo. Conviene, en ocasiones, dejar abierta la posibilidad de volver a retomar lo que en un momento dado ha sido, más que terminado, subido al limbo de los juicios diferidos, de lo que todavía no hay modo de juzgar. En la misma dirección, exigir el acabamiento precipitado de algún trabajo en un plazo muy breve de tiempo puede resultar igualmente eficaz.

Dada la realidad transductiva de *possest*, su origen indeterminable y su capacidad de propagación hacia otros dominios de experiencia, resulta en sí mismo pedagógico celebrar los momentos de conexión, conexión extravagante quizá que, desde el punto de vista del profesor, se produzcan entre los trabajos de los estudiantes y cualquier asunto que para él resulte relevante. La celebración se producirá a modo de *regalos* de imágenes, textos, películas, objetos o cualquier otra cosa. De algún modo, se tratará de una cierta interpretación de lo pintado, no en un sentido necesariamente lingüístico o discursivo, pero sí potencialmente revelador, en su apertura de líneas de relación o de traducción, que son el fundamento de la interpretación. Por otra parte, hablar de regalos no ha de implicar gasto monetario, sino elección personalizada de referencias en base a recursos disponibles en el entorno inmediato de la relación docente. En el necesario vaivén entre el discurso del profesor y el del maestro, si bien estos regalos serán personales, serán también extensibles, cuando menos como referencia informativa, al resto de los participantes en el curso, de tal manera que aunque no resulten igual de significativos para unos y para otros, puedan al menos contribuir a la ampliación de los contenidos del *párrergon*. En este sentido, la programación previa a un curso de Pintura puede resultar un obstáculo en el caso de que no contemple la posibilidad y la apertura suficiente como para incorporar todo aquello que vaya surgiendo en el proceso. Igual que en los casos anteriores, el propio modo de organización del curso deviene ejemplar por analogía con el proceso pictórico. Los regalos de este tipo, implican también una atención y un cuidado amorosos del profesor para con los estudiantes, cuidado que expresa su deseo entendido en la forma explicitada en el apartado correspondiente, es

decir, como deseo de que el estudiante, por encima de todo, aprenda. Como cualquier otra técnica, tiene sus peligros, que en este caso se relacionan directamente con la posibilidad del *chantaje emocional*, con el abuso de poder, o con una posible confusión de ambas partes por la derivación de un tipo de relación basada en cierta distancia docente hacia una relación de amistad o de pleitesía y admiración. La estrategia de hacer público el regalo, su incorporación como contenido del *párragon*, dejando bien en claro que el destinatario final del mismo es tanto el colectivo como el sujeto singular, puede servir, en gran medida, para conjurarlo.

Como último ejemplo de lo que aquí he denominado *técnicas transductivas*, mencionaré la utilidad que puede tener en ciertos casos, tanto la solicitud como la aportación, bien por parte del profesor, o eventualmente del grupo, de títulos para los trabajos realizados. Titular, nombrar lo pintado puede significar su incorporación a un mundo de sentido del que la cosa en sí estaba en un principio excluida para su creador. En el caso de que el título sea aportado desde fuera, habrá de hacer referencia a mundos a los que el autor no tenga un acceso inmediato, de tal manera que ponga en marcha un deseo de saber que lo conduzca a realizar un esfuerzo de comprensión y de interpretación. En la práctica, la nominación o *titulación* tiene un sentido equivalente al de una interpretación o una traducción, con la ventaja de que se tratará siempre de una interpretación evidentemente parcial, dado el carácter abierto y evocativo de los títulos en Pintura en tradición moderna. Los títulos pictóricos, en el imaginario popular, dan cuenta de una subjetividad *loca*, de una *genialidad* extravagante o de una literalidad absurda, tanto o más que de un contenido objetivo. Se trata de tomar apoyo en ese cliché para trascenderlo y buscar el carácter verdaderamente designativo del título a través de la puesta en movimiento del deseo de saber del estudiante, ya que al fin y al cabo, será él quien, a través de su interpretación, lo integre en un campo de sentido, convirtiendo lo pintado en lo designado efectivamente por el título. La aportación que el profesor haga, por tanto, no deberá suponer ninguna explicación añadida: habrá de funcionar como el enigma de la esfinge. En el caso de petición de título al propio estudiante el recurso cobrará un sentido muy diferente. En esa situación, más que para producir

aprendizaje en lo real, servirá para conocer mejor su imaginario y posibles aspectos susceptibles de movilización.

5.7.2. Relación transductiva

Por analogía con la práctica psicoanalítica, hablo de relación transductiva en cuanto correlato de la relación transferencial, la cual implica tanto transferencia como contratransferencia, entendida ésta última en tanto que respuesta, por parte del analista, al efecto de transferencia que vive el analizante. Sin embargo, el concepto mismo de transducción, en tanto que individuación en progreso, da nombre a la individuación de un sistema que, en su devenir, instituye los dos términos de la relación: en nuestro caso, maestro y aprendiz. De este modo, se produce tanto en uno como en otro, razón por la cual no me parece del todo apropiado hablar de *transducción* frente a *contratransducción*, haciendo referencia al efecto transductivo en el estudiante como origen de la realidad educativa. Dado que, previa a sus términos, lo primero es la relación, prefiero hablar precisamente de ella como relación instituida en respuesta a una situación de desequilibrio y que termina por constituir los términos que la conforman.

Habiendo tratado en el apartado 5.7. el hecho de esta relación desde el punto de vista de la configuración del devenir aprendiz del estudiante, me centraré ahora en el devenir maestro del profesor. Me referiré, por tanto, al mundo de los afectos que la propia relación hace que surjan en él, y que, en aras a la efectividad docente, debe aprender a reconocer y manejar.

Si lo que he definido como transducción educativa puede ser efectiva, es porque actualiza, en el contexto del aula, la realidad de *possest*. En cualquier caso, se trata de una *previsión* que, por analogía, reproduce *en pequeño* aquello que podría llegar a suceder en el contexto más amplio de la realidad cultural. A diferencia de la práctica psicoanalítica, donde la relación clínica actualiza lo que ya ha sucedido en la vida real de los pacientes, en la relación educativa no se recuerda, sino que, de algún modo, se proyecta. No se intenta reparar nada que no funcione sino que se ejemplifica un modo de ser que pro-

picia el desarrollo técnico. No se basa, por tanto, en la rememoración, sino, más bien, en la experimentación.

El estudiante, a partir de la posición que el profesor adopta, termina por entender e incorporar a su hacer que cierto tipo de experimentación es la condición indispensable para el aprendizaje del oficio. La asunción de una función por parte del profesor, al traducir al sistema educativo la afección del espectador, es capaz de producir saber en el estudiante. Éste, aprende a dirigirse al profesor como habrá de dirigirse al Otro: sin saber cómo hacerlo, reconociendo al fin su inconsistencia y recuperando así el espacio para su propio goce.

La cuestión ahora pasaría por tratar de determinar cómo manejar, desde la posición de profesor, las afecciones que en él puedan producirse al colocarse en esa posición *artificial* que no es, seguramente, la más fácil, por suponer la renuncia al juicio y al saber, y por suponer también, de algún modo, un paso en su proceso de despersonalización y acercamiento a su *sí-mismo*. No ser ya *el que sabe* puede suponer un esfuerzo casi imposible de realizar, esfuerzo anti-narcisista, porque esa renuncia primera supondrá la renuncia a la completud fantasmática de un *yo* imaginario y la adopción para con el estudiante de una atención flotante, intuitiva, que deja al descubierto el propio deseo, con el sentimiento pavoroso de desnudez, de anulación o de desintegración que ello puede conllevar. En algunos casos, paradójicamente, también puede suponer el apuntalamiento de su narcisismo al otorgarle un estatus diferenciado por la adopción de una *actitud de maestro*. Y apuntalaría su narcisismo al no tomar en consideración que un maestro sólo puede serlo, por definición, de unos pocos y en silencio, sin la evidencia de un estilo engañoso. Además del hecho de que para ser eficaz, deberá terminar por desaparecer.

Igual que el pintor, el profesor tiene un oficio y tiene un estilo: el primero lo controla, o puede tratar de hacerlo, pero el segundo se le escapa. El problema es que quien remite a *lo pictórico* es el estilo; él es quien, por analogía, es capaz de mostrarlo. Sabiendo, en el caso que nos ocupa, que será nuestro estilo quien enseñe lo fundamental, llegamos inmediatamente a la paradoja de la dedicación docente y una de las causas de la dejadez por parte del profesorado: sabemos que enseñamos *a pesar nuestro*, lo cual puede conducir a una desidia total

bien por escepticismo, bien por exceso de confianza. Considero que la actitud adecuada es la de alerta permanente para la detección y traída a conciencia de actitudes inconscientes que puedan condicionar de manera negativa la relación educativa. Se trataría, de todas formas, de un estado de alerta *alegre*, por la consideración de que lo que pueda aportar, será un aumento de potencia en tanto que profesores. En cualquier caso, entiendo que, tanto como la desidia, el peligro fundamental radica en la adopción de un estilo impostado, en la actuación de una *actitud de maestro* narcisista, como promesa de efectividad. Se trata, sin embargo, de una promesa vacía que refuerza, también en el alumno, lo imaginario, en lugar de ponerlo en cuestión. Como decía, se trata de una dificultad que exige el desarrollo de una técnica.

En ese sentido, es obvio que el profesor sólo podrá llegar hasta donde se lo permita su propio estadio de individuación. Aquí cobra una importancia fundamental su entrenamiento previo, su experiencia en Pintura, su lucha personal contra el cliché y sus encuentros con *lo pictórico*, que serán los que le proporcionen los argumentos y los recursos prácticos para hacer frente a la dificultad del avance. Desde esa experiencia, ha de saber y recordar permanentemente que cualquier ambición, cualquier intencionalidad es contraproducente; también que no se puede ceder a las tentaciones de cierto sentimentalismo o emotividad personalista en cuanto que afectos desprendidos de la imagen fantasmática de uno mismo.

Tal y como decía en el apartado 5.1., el propio entusiasmo educativo, el deseo de enseñar, debe ser relativizado y puesto en cuestión. Según comentaba allí, del mismo modo en que la experiencia práctica de la Pintura ejemplifica, lo primero es desescombrar, desembarazarse de toda intencionalidad que siempre es, al fin y al cabo, cliché. La ambición del profesor que quiere, a toda costa, enseñar, es sustituida por el sentimiento del *pasador* que sabe que, como máximo, podrá acercar la pintura, en tanto que contenido, a una mayoría de estudiantes —sin que ello signifique que aprendan a pintar—, y simplemente acompañar a algunos pocos sujetos singulares en su devenir pintores. La serenidad del acompañamiento debe sustituir a la ansiedad de la enseñanza.

El origen de esa posibilidad de serenidad en el acompañamiento se ha de buscar en el saber inconsciente que el propio estudiante

transmite al profesor. Lo que el profesor cree saber que el estudiante necesita aprender es precisamente lo que éste, a través de ciertas señales —efectos de su mano desencadenada en relación con los aspectos más conscientes y de oficio—, ya le ha transmitido: es precisamente lo pintado, lo que ya está ahí esperando ser visto. El saber está siempre de parte del aprendiz; la tarea del profesor es contribuir a que se haga consciente. Como en varias ocasiones anteriores, la posibilidad de atender a este hecho la aporta la práctica en Pintura del profesor. A través de ella aprende que un acto simplemente sucede y se sufre; que uno no lo actúa, sino que es actuado por él; que uno se puede preparar y en cierto modo predisponer a ello, pero que no se puede forzar. Esa experiencia nos hace saber que lo importante es la disposición al cambio y que eso mismo es lo que debemos promover en el estudiante. En sus estudios sobre técnica psicoanalítica, Heinrich Racker comenta algo similar: “tanto más podemos prescindir de querer curar y educar cuanto mejor sepamos movilizar el saber latente del analizado, ayudándole a superar lo que se opone dentro de él a tal movilización” (Racker, 1986: 48).

Por otra parte, si bien, en su relación con el estudiante y teniendo como tarea principal convertirse en el transductor que posibilite un aprendizaje en lo real, ha de devenir, tal y como decía en el apartado 5.3.1., contenedor de imágenes angustiosas, ello no significa que deba ceder al sentimiento de desamparo que el estudiante puede llegar a experimentar en su proceso de desarrollo. En un principio, se hace cargo de todas esas imágenes al asumir la responsabilidad de su valoración, pero no cesa en su empeño de que el estudiante siga produciéndolas e integrándolas a pesar de la desorientación en la que ello pueda sumirlo. Actúa como un cirujano que, aunque advierta que la anestesia que ha administrado al paciente deja de hacer efecto, debe terminar su trabajo. El profesor no puede compadecerse ni consolar al estudiante, sino que debe mantener la frialdad, *aguantar el tirón* frente a las eventualidades sentimentales en las que se pueda ver involucrado. La relación docente en Pintura, a pesar de ser, posiblemente, *calurosa*, a pesar de la cercanía, tanto afectiva como corporal entre los implicados, a pesar del interés y la empatía que el profesor deba mostrar hacia sus estudiantes, no es verdaderamente personal; no puede serlo si quiere resultar efectiva. Sólo podrá convertirse en relación de

amistad a costa de la destitución del profesor como *sujeto supuesto saber*, lo cual sólo es deseable y posible al final de la relación misma. Diría que quien se enamora de sus estudiantes renuncia a la posibilidad de ser su maestro. No hay en ello mandato moral alguno; se trata sólo de una opción ética.

La actitud de observación latente, atención flotante y distraída que el profesor adopta en la supervisión del trabajo práctico de los estudiantes, no es una actitud en absoluto pasiva, sino que, en su pasividad, es del todo activa. El profesor se deja afectar, pero no buscando un deleite estético personal, sino estando muy atento a eso que le *toca* para interrogarlo activamente desde su saber y devolverlo al estudiante en forma de intervención transductiva. Realiza un esfuerzo constante de identificación y comprensión que, a menudo, significa auto-comprensión: el proceso de afección implica la conciencia acerca de los modos propios de pensamiento y de acción, el reconocimiento de los propios prejuicios y la reintegración de todo ello. Implica también, de alguna manera, la *invención* de la afección o, cuando menos, cierta exageración acerca de la misma. Uno no puede devolver, según la ley del talión, la falta de interés que algunos trabajos puedan producir en él con una falta de interés equivalente. Debe esforzarse en ver y comprender. El profesor está obligado a interactuar con todos sus alumnos, lo cual significará, en muchos casos, la atención exagerada a afectos de relevancia mínima cuya importancia habrá de teatralizar. Se trata, sin embargo, de una teatralización de signo muy diferente a la *actitud de maestro* impostada que mencionaba anteriormente: si aquella reproduce lo imaginario, ésta incide en lo real. La pasividad, por lo tanto, es sólo una estrategia para alcanzar la forma más efectiva de actividad.

Supone, no por regla general, pero sí en ocasiones, la valorización de, decididamente, *malos* trabajos. Ello es, sin embargo, condición indispensable dada la conciencia de *possest*, según la cual la potencia está siempre efectuada: *hay lo que hay*, y ese es el único punto de partida posible. Para el profesor, significa un esfuerzo extra de individuación: debe recuperar parte de aquello que ya había desechado o nunca había tomado en consideración (razonamientos, visiones, opiniones, juicios), con el fin de construir y asumir una nueva mirada desde la empatía con la posición del estudiante: no juzga, y trata de

ver desde donde aquél ve, pero aportándole lo que su propio punto ciego le impide ver. Ese esfuerzo *extra* de individuación pasa por hacer consciente y renunciar a cierto afán de venganza que el profesor a menudo siente ante los malos estudiantes. Como decía, no se trata de aplicar la ley del talión y devolver la falta de intensidad pictórica en forma de desprecio, sino de tragarse más bien el orgullo y sorprender al estudiante con el esfuerzo de comprensión y la valorización de lo que, posiblemente, él mismo sepa que no tiene casi valor alguno. Ese esfuerzo se contagia transductivamente, porque, lo queramos o no, la relación entre profesor y estudiante es una relación libidinal y una constante vivencia afectiva, de tal manera que, tanto como los del estudiante, los deseos, las frustraciones y las angustias del profesor, más o menos intensas, son reales. Unos y otros evolucionan en conjunto y el éxito de la empresa dependerá, en gran medida, de la capacidad del profesor (porque como decía, es su deseo y no el del estudiante quien mantiene viva la relación educativa) de manejar sus propios afectos y dirigirlos en la dirección que apunta la vivencia de *possest*.

Resumiendo, diría que el profesor ha de estar sumamente atento a sus propias reacciones ante lo que, en su atención flotante, va viendo en los trabajos de los estudiantes y va viviendo en su diálogo con ellos. Dificultades, angustias o resistencias inconscientes propias frente a ciertos aspectos de *lo nuevo* (que, como decía, es por definición deseo materializado), pueden conducirle a experimentar las mismas resistencias ante lo que el estudiante va produciendo. Todo ello lo impulsa a desarrollar un sistema de defensa que dificultará la labor docente, creando, por ejemplo, demasiada distancia en el trato y ceguera ante lo diagramático, actitudes despreciativas frente a la realidad de lo pintado y tentación de imposición de soluciones personales, dificultad para dar rienda suelta a las asociaciones que lo visto pueda suscitar en él, y en general, una conducta y una capacidad de visión inhibidas y, en su inhibición, impositivas. También puede suceder lo contrario, que el profesor se vea inundado por su propio deseo e imponga una cercanía excesiva en el trato y una atención así mismo desmedida a aspectos que, en lo pintado, remitan a sus propias experiencias del diagrama, de tal manera que toda posibilidad de relación transductiva se anularía por la inflación de uno sólo de los términos implicados.

En este sentido, el profesor debe vivir la relación educativa como una verdadera individuación, donde continuamente el proceso se reiniciará por la necesidad de incorporar e integrar en unidad indivisa lo distante y lo cercano, lo observacional y lo vivencial, lo racional y lo irracional, *la lupa y el imán*¹³. Sobre todo, el profesor deberá dar internamente curso libre a lo inconsciente con todas las asociaciones que puedan surgir en él en respuesta a lo visto, de tal manera que supla lo que al estudiante de momento le falta, deviniendo, como ya he comentado previamente, contenedor de recursos, efectos o imágenes angustiantes que serán las que al final, reintegradas en su producción consciente, contribuirán al desarrollo técnico del aprendiz. Deberá, sin embargo, controlarlo para romper el círculo vicioso al que lo conduciría el predominio absoluto de las inevitables respuestas espontáneas y permitir así, que la transducción, en tanto aprendizaje analógico o ejemplar, tenga lugar.

De manera pareja a la técnica psicoanalítica pero con sus propias peculiaridades, la enseñanza de *possest*, caracterizado por el diagrama, exige por parte del profesor una atención y una comprensión específica de lo rechazado, de lo temido o de lo odiado que toma cuerpo, por lo general, en los efectos de la mano desencadenada. Su mirada y su comprensión al respecto, contribuirán a su reintegración, posibilitado lo que, ya en innumerables ocasiones a lo largo de estas páginas, he definido como aprendizaje y desarrollo técnico. Se trata de un proceso, en cualquier caso, delicado, que no puede ser llevado a cabo sin una consideración y un cuidado que me atrevería a calificar de *amorosos*

13 Se trata del título que di en 2005 a un curso de pintura que tuve la oportunidad de organizar, coordinar e impartir en Arteleku, centro de producción artística dependiente de la Diputación Foral de Gipuzkoa y situado en Donostia. El título lo tomé de una anécdota referida al cineasta experimental José Val del Omar, quien, al parecer, en su retiro en Las Alpujarras tenía una lupa y un imán que ofrecía y sobre los que hablaba con sus visitantes; le servían para catalogar a dichos visitantes según la preferencia que demostraban por una u otro. Según él, la lupa remitía a la distancia, a un querer ver objetivo, una capacidad analítica y, en ese sentido, a Occidente. El imán, por el contrario, al dejarse arrastrar, a la unión y comunión de los cuerpos, a la atracción emotiva, a Oriente. Sus esfuerzos creativos, técnicos y conceptuales se dirigieron siempre a la integración de ambos extremos.

por suponer que el profesor, al devenir transductor, lo que en realidad hace es traducir y dar al estudiante lo que él mismo no tiene, que no sería otra cosa que el saber inconsciente del propio alumno. Además, sin *hacerle la contra*, identificándose, en su respeto por el mismo, con el fantasma del alumno, le ayudaría paradójicamente a desmontarlo y traspasarlo. Es un tipo de amor, por tanto, que se integra como ingrediente de la técnica educacional misma. Recupero aquí la cita de San Pablo que Racker (1986: 55) utiliza para describir esa misma exigencia en el ámbito psicoanalítico: “Aun cuando yo hablara todas las lenguas de los hombres, y el lenguaje de los ángeles, si no tuviera amor, sería como un metal que suena o campana que tañe”.

Ese mismo amor es el que ha de facilitar la retirada. Aunque en el apartado 5.3., decía que el deseo del profesor es devenir maestro, debería quedar claro que, en el caso de alcanzar dicha posición, al final, esa figura del maestro habrá de disolverse en su funcionalidad. El deseo del maestro, por tanto, consistiría en ser destituido, en desaparecer, en dejar de serlo. De lo contrario, en el caso de quedar fijado en una posición modélica o de autoridad para el aprendiz, se convertiría en marca de estilo, en freno e impedimento para su proceso de individuación. En ese sentido, debe darse un proceso paralelo de retirada, de despedida y de destitución, que, en ocasiones, supondrá un defraudar expectativas, a pesar de las dificultades psicológicas o afectivas y emotivas que ello pueda suponer para el sujeto-maestro. Aquí, se trataría de desarrollar una técnica específica para lograrlo, la cual, utilizando desde recursos proxémicos¹⁴ hasta ejercicios específicos cada vez menos delimitadores, contribuirá a que sea el propio aprendiz quien decida dar la espalda y terminar con el modo de relación que conduce a ambos hasta esa posición.

14 *Proxémica* es el término acuñado por el antropólogo Edward T. Hall para referirse a las distancias entre personas en sus interacciones. Al emplearlo aquí, me refiero a cambios de actitud corporal que el maestro pudiese adoptar en el trato con el aprendiz y que podrían ser interpretados como signos de despedida.

5.7.3. El discurso del profesor (párerگون) / El discurso del maestro (lo pictórico)

[El discurso del analista] *debe encontrarse en lo opuesto de toda voluntad al menos declarada de dominio, digo "al menos declarada", no porque tenga que disimularla, sino que después de todo es fácil volver a resbalar siempre en el discurso de dominio.* Jacques Lacan¹⁵

Acompañar el proceso del estudiante implica necesariamente hablar con él. En la relación educativa, la palabra es la herramienta fundamental del profesor. Cuenta con otras también, que tendrían que ver con la corporalidad y todo lo que conlleva: puestas en escena, actos relacionales (*regalos* al alumno, retirada, reposicionamiento u otras alteraciones de sus trabajos; todo lo comentado en el apartado referente a las técnicas transductivas), movimientos, gestualidad, etc. En cualquier caso, habría que decir que todas esas herramientas extralingüísticas están mediadas también por la palabra.

Dicha palabra se conforma en discurso en cuanto que, en proceso, en su propio discurrir, va adquiriendo un sentido propio y va deviniendo aparato que regula lo representable y lo irrepresentable; es, en ese sentido, sinónimo de lazo social. Dicho discurso, además, viene predeterminado por la estructura propia de la institución educativa. Es, por tanto, de naturaleza intersubjetiva. Si bien está en relación con la lengua hablada, también la excede, de tal manera que puede haber discurso sin palabras, discurso silencioso, perceptible en algunas relaciones fundamentales que no podrían existir sin el lenguaje, pero que no lo necesitan explícitamente: no hace falta decir ciertas cosas para que nuestras conductas sean reguladas según normas concretas que se desprenden del discurso dominante. Además, podría adquirir también una expresión material: cierta organización espacial, cierto empleo de la tecnología, etc. lo harían presente. En cualquier caso, el discurso da cuenta de la relación del sujeto con el otro y con lo real; es decir, regula, como decía, las relaciones sociales.

15 Clase 7, 11 de Febrero de 1970, "El campo lacaniano" en *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis*. Infobase

Lo que aquí me interesa, es el hecho de que, en cuanto regulador social, lo que el discurso regula es el goce. Según Lacan, en todo discurso podemos distinguir un agente, que sería el lugar de emisión del discurso, el cual no tiene por qué coincidir con el sujeto que lo representa; un otro al que se dirige y con el que establece una relación; una verdad que apunta a lo real sin alcanzarlo y una producción, un resto, el lugar de la pérdida de lo que el propio discurso reprime. Cada tipo de discurso determinará así posiciones diferentes para los elementos en él implicados. Un tipo de agente concreto implica una relación específica con la verdad, con la pérdida o con el otro. En todo caso, dada la imposibilidad de acceso a lo real, cualquier tipo de discurso apunta a un imposible y produce un resto.

Reconociendo la imposibilidad de la tarea y aún sin intención alguna de efectividad total, entiendo, sin embargo, que no da lo mismo aspirar a uno u otro tipo de resto, a uno u otro tipo de relación con el otro. Probablemente en todos los ámbitos lo sea, pero en el caso de la praxis artística, tal y como la vengo tratando de definir, el asunto de la pérdida de goce está en el núcleo mismo de la actividad; tanto, que la he descrito como su motor. Si, en relación a ello, *possest* explicita un modo de vínculo transindividual donde *lo nuevo* en tanto que resto preindividual es lo que lo realiza, el discurso que lo exprese también deberá hacerlo. Deberá realizarlo transductivamente, predicando con el ejemplo, de tal manera que, igual que en las emisiones realizativas de Austin, *decir sea hacer*. Dado, además, el carácter procesual de *possest*, lo más adecuado, probablemente, sea el tránsito permanente de uno a otro tipo de discurso como indicador del cambio de posición subjetiva de los sujetos implicados, cambio de posición garante y signo de su individuación.

Lo que ocuparía el lugar de dominancia, el agente del discurso adecuado a *possest*, tomando en cuenta el carácter a la vez grupal e individual de la enseñanza, habría de ir oscilando continuamente entre los polos del saber y del deseo. Es decir, el profesor pasaría de hablar al grupo, pasaría de dirigirse al deseo de saber del estudiante genérico en nombre de un depósito de saber ya constituido, que cada sujeto podría aprehender obviando o reprimiendo la conciencia de su incompletud constitutiva como sujeto de deseo, y propiciando en él un refuerzo del yo imaginario, a hablar al sujeto singular, sujeto escindido, en nombre

del propio deseo, que pasaría así a primer plano, provocando un reconocimiento del mismo en lo simbólico, y poniendo de alguna manera en cuestión el yo imaginario, el fantasma del sujeto-estudiante. Significaría, en otras palabras, el paso del discurso de lo que he definido como profesor, al discurso de lo que he definido como maestro, el tránsito de uno a otro. El contenido propio del primero, sería todo lo referido al *párergon*, mientras que el segundo, en su performatividad, y aún vacío de contenido concreto, se referiría a lo *pictórico*. En términos lacanianos, significaría el paso del discurso de la universidad al discurso del analista. Entonces, la especificidad del discurso de *possest* consistiría en la no fijación en ninguno de los dos extremos, en la fluctuación continua entre uno y otro.

El discurso del profesor, que es el discurso del *párergon*, independientemente del nivel de conocimientos del sujeto concreto y de su capacidad de transmisión, es el que detenta sin realizar ningún esfuerzo, a causa de su posición como tal profesor. Lo detenta simplemente por serlo, por haber sido legitimado en ese papel por la institución. Este tipo de discurso genera un vínculo específico, considerando y haciendo de los sujetos implicados en él, átomos de un conjunto que se mantiene unido bajo el dominio de una figura de autoridad y de saber. De hecho, tal y como mencionaba en un apartado anterior, lo que agrupa a todos los estudiantes es una razón tan arbitraria como el orden alfabético, cuestión que da cuenta de su consideración como partículas individuales ya pre-constituidas, en las que habría que lograr introducir, como si de sacos para el conocimiento se tratase, algún tipo de contenido. En ese sentido, el propio proceso de individuación del profesor, exigirá de él un desescombrar que le hará adoptar (o construir, o ganar) un discurso diferente, que tome en cuenta la realidad de los sujetos que tiene enfrente y a sí mismo, no como individuos ya realizados, sino como seres en proceso de individuación. Ello producirá un vínculo nuevo, y hará del conjunto un sistema que, a su vez, y en su propia individuación, contribuirá a la individuación de sus componentes.

De tal modo que, teniendo como objetivo el establecimiento de un tipo de discurso adecuado a *possest*, ese discurso universitario que, en tanto que profesores contratados y reconocidos, nos viene dado, puede ser aproximado al discurso del maestro ya desde la palabra grupal, a través de la expresión pasional de un compromiso personal con la ver-

dad a la que apunta. Puede que resulte una obviedad, pero es importante subrayarlo: en el hablar al grupo, importará tanto lo que se diga, como el hecho de escoger un punto de vista determinado y el modo de plantearlo. Es indispensable la pasión, el dejar translucir un estado de afección. La razón fundamental para ello no radicaría, de ninguna manera, en tratar de convertir temas áridos o aburridos en algo más atractivo, divertido o adecuado al nivel del alumno; la cuestión no pasa por exponer una teoría pre-digerida para que se entienda mejor; se trata de evidenciar una relación subjetiva a través de un saber que posibilite la performatividad de lo afectivo-emotivo. Se trata de *jugarse algo*, de poner en juego el propio deseo. Jacques Derrida (2002), en su obra *Universidad sin condición*, define el término *profesión* como étimo del de *profesor*:

“Profesar”, esta palabra de origen latino (*profiteor, professus sum; pro et fateor*, que quiere decir hablar, de ahí procede también la fábula y, por consiguiente, cierto “como si”), significa, en francés lo mismo que en inglés [y en castellano], *declarar abiertamente, declarar públicamente*. En inglés, dice el *Oxford English Dictionary*, antes de 1300, sólo tiene sentido religioso. “*To make one’s profession*” significa entonces “*to take the vows of some religious order*”. La declaración de quien profesa es una declaración *performativa* en cierto modo. Compromete mediante un acto de fe jurada, un juramento, un testimonio, una manifestación, una atestación o una promesa. Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un compromiso. Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. “Hacer profesión de fe” es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra. Insisto en este valor performativo de la declaración que profesa prometiendo. Hay que subrayar que los enunciados constataivos y los discursos de puro saber, en la universidad o en cualquier otro lugar, no responden, en cuanto tales, a la profesión en sentido estricto. Dependen quizá del “oficio” (competencia, saber, saber-hacer) pero no de la profesión entendida en un sentido riguroso. El discurso de profesión siempre es, de un modo u otro, libre profesión de fe; desborda el puro saber tecno-científico con el compromiso de la responsabilidad. Profesar es comprometer declarándose, *brindándose* como, prometiendo ser esto o aquello.

(...) Y lo que aquí cuenta es esta promesa, este compromiso de responsabilidad. Éste no se puede reducir, como bien se ve, ni a la teoría ni a la práctica. Profesar consiste siempre en un acto de habla performativo, incluso si el saber, el objeto, el contenido de lo que se profesa, de lo que se enseña o practica sigue siendo, por su parte, de orden teórico o constataivo. Como el acto de profesar es un acto de habla y como el acontecimiento que es o produce no depende sino de esa promesa de la lengua, pues bien, su proximidad con la fábula, la fabulación y la ficción, con el “como si”, resultará inquietante” (Derrida, 2002: 32-34).

Dada la característica grupal del aprendizaje, el discurso del profesor, sobre todo del profesor *profesante* de Derrida, es tan necesario como el del maestro y previo a él. O, mejor dicho, el discurso del profesor es fase en el devenir individuante y no lineal del enseñante que, oscilatoriamente, deberá volver a menudo a él para evitar que el proceso de individuación se detenga. Describo dicho devenir como no lineal, porque no se trata de una adquisición de forma en fases sucesivas y definitivas donde cada una de ellas supondría la superación de la anterior, ya que ello sólo conduciría a un tipo de individuación cristalina, efectuada y detenida de una vez para siempre, imposible en los seres vivos, donde la individuación es individuación perpetuada y, en los cuales, la detención del proceso es sinónimo de muerte. El profesor vivo, cuando el tiempo del ejercicio determina el momento adecuado, *aparca* su saber y el discurso que lo acompaña y se dirige al sujeto singular, si bien no se queda con él, sino que vuelve siempre al grupo para evitar su propia fijación afectiva como modelo, la cual sólo sería un freno para el proceso de individuación del alumno. Ese momento adecuado, el *kairós* griego, viene dado por la detección en el trabajo del estudiante de algún acontecimiento relevante en el sentido de la mano desencadenada. Cuando lo ve, el profesor habla para señalarlo y subrayar su importancia; quizá también tome el cuadro entre sus manos, lo cambie de posición para que lo diagramático resulte más evidente; quizá lo enmarque o lo ilumine, pero fundamentalmente, dirá algo sobre ello. Ese momento marcará el punto de inflexión de los discursos, porque la palabra inicial, distante, ya no se referirá a un depósito de saber que ha de ser transferido de un sujeto a otro, sino que consistirá en la expresión de un afecto y en la experimentación analógica del dinamismo de *possest* en el laboratorio del aula y la relación transubjetiva: en este espacio modélico, sin que el orden de los factores altere el producto, el profesor deviene espectador haciendo del ejercicio obra y del estudiante, autor.

Entonces, la promesa del profesor de la que hablaba Derrida es la de llegar a ser maestro. Es la promesa de dar paso a un nuevo discurso, ya anunciado e intuido en el discurso del profesor comprometido. Este nuevo discurso advenirá en el diálogo de tú a tú con el alumno, a través de la mediación de los ejercicios que éste vaya realizando y, en el caso de que el profesor acierte a ver y a expresar en palabras, en el momento

oportuno, la relación entre el goce y el deseo del estudiante materializada en sus trabajos. El profesor deviene maestro al acercarse a la *parresia*, al decir la verdad, que en este contexto no consiste en otra cosa que en dar nombre a su propia afección. La *parresia*, el *decirlo todo*, es algo que va más allá de la simple *franqueza*. El *parresiasstés*, en la antigüedad, es aquel que dice la verdad lejos de toda impostura, porque hace lo que dice, porque demuestra su verdad con el ejemplo de sus actos, de tal modo que su autoridad se basa en su credibilidad. No es que sea ejemplar, sino que es creíble en su valentía, al ser capaz de correr el riesgo de equivocarse, quedar en evidencia, o explicitar su deseo. Al señalar lo diagramático, el goce materializado, hace tambalearse el fantasma del estudiante, la pasión narcisista que le da sustento.

Por eso, esa simple indicación no es fácil de hacer ni es fácil dar con el *kairós*, con el momento adecuado para ello; no es fácil elegir el instante preciso que garantice que la verdad, es decir, su propia afección, sea escuchada e integrada performativamente. La sabiduría de ese *kairós*, en cuanto que momento decisivo, sólo puede obtenerse mediante atención y desde el respeto ganado como agente del discurso del *párreron*. La valentía y la credibilidad son transductivas, en el sentido de que ellas mismas se transfieren por el afecto, tanto o más que el contenido al que puedan apuntar. Si *decir es hacer*, será por la calidad de la palabra puesta en juego en cuanto que acto comprometido, valiente, y por lo tanto, creíble. Así, una clase, entendida habitualmente como teórica, más allá de servir como explicación de la pintura, podría devenir en sí misma, experiencia paralela y análoga a la práctica pictórica. La teoría no sería estrictamente, desde este punto de vista, transmisión de información ni comunicación, sino más bien transducción, al presentar un carácter analógico que se puede comprender como ejemplo práctico de la técnica pictórica. A consecuencia de este carácter analógico o performativo, más que informativo o constatativo que pretendo también para la teoría que el discurso del profesor instituiría, debe existir una estricta separación entre la palabra y el trabajo de taller. Hablamos, porque hablar es esencial, pero dicha palabra es radicalmente ajena a la pintura, y paradójicamente, en esa extrañeza, podrá referirse a ella. Su valor será ejemplar, no interpretativo ni justificativo de lo pintado. La palabra no interpreta la pintura, *la dice*. Decir es, o puede ser, hacer: un trabajo paralelo, pero estrictamente separado

del acto pictórico. No se dice para después hacer. Primero hablamos y después pintamos o viceversa, pero, en cada caso, nos embarcamos en actividades independientes. La palabra ambienta, ejemplifica y se constituye en obra por sí misma, pero ni explica, ni da sentido. Al fin y al cabo, esto es así porque tal y como todos muy bien sabemos y repetimos hasta la saciedad, nunca la explicación verbal o escrita de una imagen alcanza a captar lo esencial de la misma, lo cual está *constitutivamente* fuera del lenguaje.

5.7.4. El ejercicio. El encuentro del motivo

*No reclames construir en el espacio
lo que piensas que te espera en el futuro,
que te promete algo como un mañana.
Actualízate hoy, no esperes.
Tú solo eres tu vida.
Fernando Pessoa¹⁶*

Lo que, de acuerdo a *possest*, planteo como ejercicios, no pretenden ser más que intentos de establecimiento, por repetición, de posibilidades de apertura para que cada estudiante encuentre su motivo; para que, gracias a lo que ya he definido como su poder pedagógico intrínseco, sea la propia Pintura quien enseñe. En ese sentido, deben servir para provocar, una y otra vez, la necesidad de instauración del orden plástico (y los consiguientes ensayos para lograrlo), a partir del contagio de lo que Alain Badiou (2008) denomina *la pasión de lo real*. Con dicha denominación, Badiou se refiere a cierta violencia creadora, a la instauración en acto de lo nuevo, más allá del bien y del mal característica, según él, de la subjetividad del siglo XX frente a la del XIX, que respondería, más bien, al intento de llevar a cabo ciertos ideales utópicos. Para él, el ser humano no es un programa: lo que llega viene en el pasaje al acto y no como realización de una idea. A pesar de que nuestro siglo sea ya el XXI, creo que todo lo que aquí

¹⁶ Citado en Žižek (2013).

vengo desarrollando es deudor de esa subjetividad *realista* de la etapa precedente.

Por eso, entiendo que el ejercicio debe cumplir esa misma función *actualizante*: es experimento, pero no experimento inocuo, sino transformador del ejecutante en el acto mismo de ser realizado. No delega en el futuro la aspiración a la efectividad de la técnica porque, tal y como decía en el apartado 5.2., el proceso de creación coincide con el de aprendizaje: aprender Pintura es ir creando en Pintura. Considero errónea la intención por desligar, en el aprendizaje, oficio y estilo, de tal manera que el ejercicio, impotente ante el segundo, incidiría en el desarrollo del primero, siguiendo la premisa academicista de *primero aprende, luego exprésate*. La conciencia acerca de una enseñanza y un aprendizaje *vacíos* de contenido, de la que hablaba al comienzo del capítulo, o también esa otra idea de que *enseñamos a pesar nuestro* comentada en el apartado 5.7.2., lejos de provocar la renuncia a toda posibilidad de éxito, pueden devenir, precisamente, contenido fundamental: el ejercicio toma la *nada* como objetivo. El enfrentamiento de lo imposible es, transductivamente, ejemplar y pedagógico¹⁷.

Pero, ¿cómo hacerlo? ¿cómo tomar la nada como objetivo, cómo enfrentar lo imposible? ¿qué clase de ejercicio serviría para ello? En el apartado 1.3. decía que la repetición, que ciertas modalidades de repetición, en tanto que actitudes y respuestas automáticas ante el abismo de la creación, impiden el desarrollo técnico. Porque, incluso cuando uno todavía no sabe nada, incluso en los primeros encuentros con la praxis pictórica, la repetición está ya instalada en el sujeto, dado que, si bien se trata de un tipo de respuesta personal, surge como término de la relación con un fondo general que la propicia. No sólo son cliché ciertos tipos de imágenes, sino también las actitudes que adoptamos ante las mismas o lo que pretendemos hacer con ellas. También en el apartado 1.3. citaba a Klee para apuntalar la idea de que, en el apren-

17 Como dice Sánchez Ferlosio, predicar con el ejemplo “es el procedimiento pedagógico genuino e inexcusable de una moral de honor” (Sánchez Ferlosio, 1992a: 16); si bien aquí en ningún caso he mencionado el *honor*, y antes que de moral he hablado de *pintura ética*, entiendo que la sentencia citada se refiere, en su contexto, a una exigencia similar a las que plantea la enseñanza de la pintura.

dizaje, es fundamental volver la vista hacia el primer día, hacia *lo real*, y decía que la técnica sólo puede ser desarrollada cuando se interioriza la idea de que, más que descubrirse o adquirirse, se *inventa* paso a paso. Si lo que impide su invención es la repetición rememorativa o la conciencia del estilo (del estilo reconocible por uno mismo), su aparición y devenir vendrán dados por la *repetición como acto*, caracterizada por no dar por buena ninguna solución previa, de tal modo que lo que se repite no son las respuestas o el acceso al objeto, sino el encuentro con lo real. Es la paradoja de la praxis pictórica, que incluso entre muchos de los pintores más experimentados (sobre todo modernos) es todavía experimental (recordar el *aún aprendo* de Goya o los *lentos progresos* de Cézanne citados en el apartado 3.7.), donde se hace oficio de la propia renuncia al oficio, de tal manera que el resultado es el *estilo de no tener estilo*. Creemos saber por qué y cómo utilizaron el óleo nuestros predecesores, y podemos tratar de imitarlos, pero hasta que uno mismo no encuentra la consistencia material o el modo de transposición adecuado a su propia experiencia y necesidades vitales, nada de lo que hace puede retornar a él en forma de obra; nada puede convertirlo en autor.

Considero que esa es la modalidad de repetición que el ejercicio debe buscar. Debe encender o mantener viva la llama del deseo, no como estrategia espuria de motivación (muy en boga en algunas pedagogías actuales), sino porque, tal y como definía en el apartado 1.9.1., el pintor es un *oficiante del deseo*, y es con éste con quien debe acostumbrarse a tratar a través de la manipulación de la materia-color. El ejercicio debe buscar repetir la provocación, una y otra vez, de la sensación de impotencia ante lo irrepresentable, y simultáneamente debe valorizar y contextualizar dicha experiencia como lo fundamental de la creación en Pintura. Debe, así mismo, proporcionar la confianza en la propia capacidad o en la propia potencia para salir del atolladero. Por tanto, lo más importante del ejercicio no es el tiempo dedicado a la familiarización y el manejo de soluciones tradicionales, que también, sino el planteamiento de tensiones que habrán de ser resueltas tomando impulso, si se quiere, en esa tradición, pero de manera insospechada e imprevista. O, en todo caso, descubriendo la tradición como si uno mismo la inventara (ver apartado 5.7.).

Debe provocar el deseo de experimentación mientras recurre al acervo de la experiencia; debe propiciar la instalación de cada estudiante en su potencia, la cual no niega la experiencia, pero más que como reservorio de posibilidades de configuración, la valoriza, precisamente, como hábito de enfrentamiento a lo desconocido. Si, como decía, se trata de aprender a modular el ritmo, el ejercicio, antes de ejemplificar, antes de proporcionar modelos o soluciones posibles, primero habrá de hacer sentir su temblor. Uno se entrena en ser, siendo, en hacer, haciendo, en pintar, pintando. También es cierto que *lo nuevo* o *lo pictórico* no son, en sentido estricto, enseñables y, en consecuencia, tampoco susceptibles de aprendizaje. Cada cual debe producirlos de la manera que le convenga y en que sea capaz, si es que lo es.

Lo nuevo o *lo pictórico* podrían ser, en todo caso, objeto de *iniciación* y, en ese sentido, sería posible instaurar las condiciones, establecer los rituales adecuados que posibiliten su encuentro. Por eso, digo: el ejercicio es el ritual adecuado para la iniciación en el encuentro de *lo nuevo*. No creo necesario justificar otra vez que la aparente contradicción de dicha afirmación con el ideal humanista y democrático de igualdad de oportunidades, no hace sino ocultar la actitud amorosa subyacente a la concepción iniciática que aquí defiendo.

Todo lo dicho hasta aquí indicaría la orientación básica en el planteamiento del ejercicio que, deseablemente, será sólo uno y común para todo el grupo, al comienzo de la relación educativa. A partir de él, se podrán establecer multitud de derivas, tantas como subjetividades presentes en el colectivo. En esas derivas, si bien los momentos de satisfacción pueden suceder y, de hecho, suceden, la dinámica propuesta, en principio, genera la imposibilidad de ir conformando, a partir de ellos, una suerte de recetario personal al que recurrir en ocasiones sucesivas. Asumiendo el riesgo de la desorientación posible (riesgo de inmersión en una crisis creadora, al fin y al cabo), lo que esta dinámica de experimentación radical pretende es, precisamente, movilizar el deseo del estudiante, interrogarlo y ponerlo en duda hasta comprobar y reforzar su consistencia como motor del autoaprendizaje en Pintura.

Como decía, soy consciente de que una praxis fundamentada en continuos saltos al vacío puede suponer, para muchos, un proceso agotador y frustrante. Por un lado, por la artificialidad de las tensio-

nes que el profesor pueda plantear, las cuales, casi siempre resultarán, en principio, ajenas a los estudiantes (dado que, según vengo tratando de justificar, si la pintura es proceso de individuación, las razones para su puesta en práctica habrán de ser, necesariamente, personales). Por otro, porque incluso en el caso de que el estudiante se sienta afectado por ellas, puede hacerse muy difícil llegar a interiorizar que en su resolución no debe recurrir a fórmulas predeterminadas; o que si lo hace, será como impulso para realizar un nuevo salto a lo desconocido.

En general, es fundamental que sea el propio estudiante quien encuentre los estímulos que le convengan. Si lo logra, su trabajo habrá de consistir en explotarlos hasta el extremo, en tratar de penetrar en ellos, en intentar agotarlos; pero uno sólo tiene fuerza para penetrar en lo que le apasiona. Por eso, aún con la conciencia de su imposibilidad, para tratar de sortear las dos dificultades que mencionaba más arriba, opto por un tipo de propuestas que obligan a una elección personal dentro de unas coordenadas establecidas y que plantean la repetición como *sabiduría metodológica*, más allá del recurso a métodos concretos.

El ejercicio, por supuesto, será planteado en relación a la tendencia dominante en el presente del proceso de individuación del estudiante, cuestión que trataré con más detalle en el siguiente apartado. Pero, por ejemplificar lo dicho hasta ahora, podría mencionar la práctica que consiste en elegir como referente y punto de partida alguna fotografía, de entre las propias, carente, en sí misma, de interés plástico o de sentido; podríamos decir que deberá ser una fotografía *fea*. Sin dar mayores explicaciones y tratando de evitar, en principio, la intelectualización que una propuesta como esa pueda suscitar (porque, ¿qué sería *interés plástico*? ¿qué sería *sentido*? ¿qué sería *bonito* o *feo*? ¿las tres condiciones precedentes son equivalentes? ¿son excluyentes? ¿es necesario que las tres se cumplan?), se establece un marco que, si bien puede resultar, de entrada, ajeno y extraño al estudiante, lo obliga a realizar una discriminación particular que lo compromete: el sentido falta de manera diferente para cada uno; el interés plástico o la fealdad toman cuerpo en imágenes heterogéneas. En la confrontación con las muy diversas elecciones realizadas por el resto de los miembros del

grupo, las faltas de sentido, las carencias de interés o las fealdades particulares comienzan, paradójicamente, a cobrar sentido, interés y belleza. A partir de ahí, una vez seleccionada la imagen, se trataría de embarcarse en su manipulación y su transposición pictórica en base a la idea de *radicalización*: a cada paso menos sentido, hasta olvidar por completo la propuesta y el referente y quedarse sólo con una realidad material entre las manos que será la que pueda aportar algún *motivo* para continuar.

Esto que denomino realidad material o plástica no es una materia cualquiera; es producto de un trato y un proceso de decantación a partir de la puesta en juego de un deseo personal; es materia subjetivizada, la cual, en los mejores casos, cuando el proceso puede ser considerado exitoso, nos vuelve a resultar ajena: de repente, a pesar de su *tratamiento cultural* alcanzamos a percibirla como “naturaleza perteneciéndose a sí misma en su absoluta alteridad, en su extrañeza, en su soberanía irreductible” (Sánchez Ferlosio, 1992b: 24). Siendo extraña y soberana, se relaciona con algún nuevo referente, real o imaginario, pero en cualquier caso, ser de sensación. Esa mezcla de materia subjetivizada y sensación es lo que denomino *motivo*.

Cuando el deseo es movilizado, propicia el encuentro de un motivo; el motivo, a la vez, moviliza el deseo, lo enciende. Lo cual quiere decir que el motivo es, a la vez, interno y externo; está en la realidad, en el cuadro y en el ánimo, en una relación de reciprocidad propia de *pos-sest* y que es la que le otorga identidad: motivo que se pinta, motivo pintado y motivo para pintar. Sólo existe cuando se produce ese anudamiento, que es el que nos proporciona el aliento necesario para no cejar en el empeño, para hacer crecer nuestra potencia, para mantener vivo el deseo pictórico y posibilitar el devenir procesual que, como resto, podrá ir decantándose en obra.

El motivo puede sacarnos del círculo del regodeo estilístico (que, insisto, no sólo es dificultad añadida para pintores experimentados, sino también para principiantes) y aportarnos la energía necesaria al constituirse en estímulo para la acción; no nos soluciona los problemas, pero nos hace desear el oficio y descubrir modos de materialización adecuados a nuestra vivencia del ritmo; es comienzo, no final.

Encontrar el motivo es enajenarse¹⁸, es *conocimiento* pictórico en el sentido mencionado en el apartado 5.1.; es, al fin y al cabo, encuentro y expansión de los límites convenientes a cada subjetividad en juego.

El motivo no es sólo cuestión de ánimo; es también material, estructura y esqueleto de la pintura. El motivo, esa realidad material vaciada de sentido, será color, trazo o mancha subjetivizados; el deseo, la atención (que, como diría Moraza, también significa cuidado, aplicación o esmero), se dirige a través de él a la realidad plástica que, a partir de ahí, podrá devenir nueva estructura de sentido y tema. En realidad, con todo este asunto del encuentro del motivo, estaría hablando, una vez más, del paso por el diagrama, del cual surge como cosa material y espiritual, como color organizado y como estado de ánimo, o como diría Deleuze siguiendo a Cézanne, “entrelazamiento de sensación y maderamen” (Deleuze, 2002: 114).

Encontrar el motivo supone que todo deseo expresivo, temático o de otro tipo, devenga deseo técnico; que el deseo de ver, devenga deseo de pintar, de *manipular pinturas* y crear algo con ellas:

Marzo. Y ahora todavía un descubrimiento verdaderamente revolucionario: más importante que la naturaleza y que su estilo es la actitud frente al contenido de la caja de pinturas. Algún día habré de poder improvisar libremente en el piano de colores de los tarros de acuarelas colocadas allí, lado a lado (Klee, 1998: 191).

El motivo nos hace apreciar, siempre como por vez primera, algún modo de manifestación del color; supone la querencia hacia algún modo de manifestación del color en su materialidad pictórica, inextricablemente unido, por tanto, a los modos de manifestación del trazo y la mancha en su devenir hacia la línea y el plano. Quiero decir, lo pintado, a través de su apreciación *culta*, nos asalta en su *naturalidad* (podríamos decir también que en su realidad preindividual, en su ca-

18 Enajenarse, en el sentido tanto de “sacar a alguien fuera de sí”, como de “extasiar, embelesar, producir asombro o admiración” (diccionario de la R.A.E.). Cabría traer a colación aquí la definición aportada en el Glosario, según la cual, el motivo, en relación con lo nuevo y lo pictórico, es aquello que atrapa nuestra mirada desde un mundo desconocido o incomprendido, desde el mundo preindividual, y actúa como impulso para la acción, posibilitando algún hallazgo digno de repetición.

pacidad energética) y nos solicita su ordenamiento: ese es el deseo pictórico. Si el ejercicio trata de facilitar su encuentro, deberá proponer una deriva en el tratamiento del color como la que señalaba el profesor Casado en el programa de la asignatura de pintura Color II de la ya extinta Licenciatura de Bellas Artes (plan de estudios de 1995):

- Del color local y atmosférico al color liberado, expresivo, autónomo.
- Del espacio proyectivo o perspectivista a un espacio bidimensional.
- De lo mimético y descriptivo a lo expresivo.
- De la representación del objeto al signo plástico.

Es decir, el ejercicio trataría de promover la circulación entre un color concebido fundamentalmente como ilustrativo o *conceptual*¹⁹, y la *sensación colorante* definida en el apartado 4.2.

En cualquier caso, no se debería olvidar que un proceso de individuación no tiene una meta predefinida y, por tanto, ni lo autónomo, lo bidimensional, lo expresivo o el signo plástico suponen conclusión alguna; siempre será posible ir más allá o volver atrás; la relación entre fondo y figura (referidos aquí a contexto y sujeto), la capacidad de lo pintado de mantener un equilibrio metaestable, será quien determine la continuidad del proceso. Porque, en otros términos, podríamos decir que el encuentro del *motivo* consiste en la vivencia de un afecto y una emoción desestabilizadora, en principio desadaptante, que propicia una nueva dirección en el proceso de individuación. Esa situación

19 Al hablar de color conceptual me refiero a un color más bien *insensible*, cuya posible intensidad afectiva y emotiva pasa a un segundo plano frente a la función ilustrativa de la idea abstracta y general a la que se refiere su nombre. Dice Gage: “la percepción de los colores y el lenguaje cromático se relacionan íntimamente; el léxico cromático de que se dispone desempeña un papel fundamental en la creación de cualquier lenguaje de símbolos cromáticos, puesto que la acción de simbolizar, es, sobre todo, una función del lenguaje” (Gage, 1993: 79). En relación a la cita, estaría hablando aquí del establecimiento de la mayor distancia posible con el rojo, el azul o el amarillo en tanto que símbolos lingüísticos, del encuentro de un color relacional e innominado, sensación colorante innombrable.

significará siempre, de alguna forma, una cierta vuelta al estado preindividual, de tal manera que la nueva individuación se realizará incorporando o reelaborando aspectos que hasta el momento sólo existían para el sujeto como restos no individuados y que remitirían a lo puramente material e informe y al inconsciente individual y colectivo.

Todo lo dicho implica que el motivo, exige afección, emoción y acción; afecta y pone en marcha una acción pictórica de exploración que subsume, organiza y jerarquiza el mundo afectivo. Es elemento ideal, imaginario, invisible, objeto de deseo y sensación, que toma cuerpo en elementos naturales, visibles, materiales, investidos proyectivamente de una emotividad importante.

Desde el punto de vista del profesor, en tanto que responsable del planteamiento de ejercicios, el objetivo general de posibilitar que cada estudiante encuentre su motivo no significa que se le vaya a permitir que haga lo que quiera, tal y como vengo tratando de explicar. Se trataría de poner en crisis el propio querer, los propios querer, a partir de propuestas que traten el sentido como decía Leopoldo María Panero (1994: 23): “el sentido es un ciervo, metáfora de la huida”. El ejercicio es precisamente el hecho de liberar y, a la vez, perseguir al ciervo, el hecho de poner en crisis todo valor preestablecido y de la familiarización con el diagrama, que adoptará la forma conveniente en cada caso. Así mismo, ha de contribuir a hacer tomar en cuenta el carácter cíclico del devenir procesual de la praxis pictórica, según el cual no hay progreso, sino procesos continuos de individuación que sólo en la muerte encontrarán resolución. No hay ejercicios adecuados a un nivel u otro; cualquier ejercicio podría volver a ser repetido en cualquier momento del proceso: los resultados dependerán de la tendencia dominante en el presente del autor, y podrán ser siempre nuevos. Como dice Bergson (2007: 25), es imposible, “para una conciencia, [...] atravesar dos veces un mismo estado”. Trataré el asunto con más detalle en el siguiente apartado.

Para resumir y concretar diría que, tal y como comentaba en el apartado 5.5., los límites que imponga el profesor en forma de ejercicio posibilitador del encuentro del motivo, habrán de ser móviles. Lo que ello significa es que no serán iguales para todos, sino que cada sujeto

implicado podrá, siempre partiendo de su aceptación y respeto, empujarlos o hacerlos retroceder hasta donde le convenga en relación a su potencia. En ese sentido, el ejercicio deberá alejarse radicalmente de la acepción que lo reduce a una especie de examen como complemento y comprobación de algún tipo de enseñanza teórica. Habrá de entenderse, más bien, por un lado, en el sentido temporal, como período durante el cual alguna limitación concreta está en vigor; por otro, como actividad que permite adquirir, desarrollar y conservar algunas facultades y a la vez repite la rutina del encuentro con lo real (que, paradójicamente, nunca es rutinario porque siempre nos sorprende y nos encuentra desprevenidos); en tercer lugar, en el sentido de los *ejercicios espirituales*, como momento de retiro del mundo, momento para la subjetivación en sentido lacaniano, o *ensimismación* en sentido jungiano.

En cualquier caso, más allá de la propuesta de estímulos temáticos o procedimentales como definitiva del carácter del ejercicio, tiendo a considerar por encima de cualquier otro factor la importancia del control de los tiempos de elaboración, el manejo del *tempo*, podríamos decir. Si aprender pintura es sinónimo de crear en pintura, el desarrollo de los ejercicios deberá responder a una idea procesual, no proyectual, de la praxis. Siendo lo fundamental del proceso, precisamente, el devenir, el profesor que busca incidir en él, deberá prestar la máxima atención al modo de vivencia del tiempo de cada estudiante, a su *tempo* particular, y habrá de otorgar importancia suprema a su intensificación (que no aceleración, sino vivencia más profunda). En tanto que *técnica transductiva* (ver apartado 5.7.1.), la propuesta de cambios de ritmo, el establecimiento de plazos largos y cortos, las indicaciones indirectas (a través de los recursos transductivos ya explicitados) del tipo, *termina, sigue, acelera, descansa*, etc., aunque suenen a recursos de entrenador deportivo, serán fundamentales.

El ejercicio, lejos de ser una propuesta que ha de ser realizada, consiste en la creación de unas condiciones de trabajo excepcionales, para las cuales no hay ningún tipo de respuesta técnica predeterminada. No son, sin embargo, acertijos ni adivinanzas que el estudiante pueda responder mejor o peor: si se implica en el trabajo y trata de sacarlos adelante, ya estará, de hecho, resolviéndolos bien. El objetivo es la propia técnica que a través de los mismos se ha de desarrollar. Los ejercicios

determinan el momento en el que el estudiante puede llegar a vivir una experiencia de lo caótico, de la que, como el Barón de Münchhausen²⁰, ha de tratar de salir por sus propios medios. Cuando el ejercicio se practique de manera comprometida, por tanto, la respuesta técnica que se ofrezca, sea ésta cual sea (el juicio del profesor aquí no ha de tener lugar), será la adecuada. También este tema lo trataré con más detalle en el apartado 5.7.7.

El papel del profesor, una vez planteado el ejercicio, consistirá en mostrarse atento ante acomodamientos estilísticos que habrá de tratar de reconducir mediante técnicas transductivas; consistirá también en proporcionar la confianza necesaria para que la persona actuante no desespere. De manera similar a lo que sucede en la relación analítica, plantear el ejercicio consistirá en algo similar a *hacer hablar*, en este caso *hacer pintar*, sin un programa previo y en el que ni siquiera un hacer automático tendría lugar como modelo, de manera que poco a poco, el ejecutante vaya *viendo* las repeticiones, las resistencias y, en general, la estructura de su propio hacer. Del mismo modo en que el psicoanalista escucha y se erige en figura de autoridad ganada en tanto que figura de *supuesto saber*, la cual proporciona confianza y amor, el profesor de pintura, podría llegar a adquirir un estatus similar²¹. El estudiante, en cualquier caso, supone que el profesor sabe, supone que ha vivido antes que él y que continúa viviendo el mismo tipo de experiencia que a él le está proponiendo, y ese supuesto, esa confianza, es la que lo conduce a descubrir por sí mismo la técnica que le conviene.

20 Me refiero al personaje literario creado por Rudolf Erich Raspe. Según cuenta, en una ocasión consiguió salir de una ciénaga tirando de su propia coleta.

21 Porque, como dice Lacan: “Pues si el amor es dar lo que no se tiene, es bien cierto que el sujeto puede esperar que se le dé, puesto que el psicoanalista no tiene otra cosa que darle” (“La dirección de la cura y los principios de su poder” en *Escritos 2*. Infobase).

5.7.5. 5° de Bellas Artes



Fragmento.

el eterno movimiento y así poder establecer un contacto personal con la eternidad estática".

De todas formas, esta condensación se iba produciendo también, a lo largo de todo el proceso. Es decir, no es un proceso lineal, sino una historia de embalsamientos, de vueltas atrás y proyecciones hacia el futuro.

Los cuadros no han sido elaborados en el orden que aquí aparecen. Me he "inventado" toda esta historia, porque de todas formas todo queda en mí, es mi tiempo, y sé lo que pensaba y lo que pienso. Todo depende de momentos, de instantes, y sólo quiero lograr ser completo en cada uno de ellos. Siempre vuelvo al comienzo.

5.7.6. Duración, progresión y fases

Animal humano, reloj de sangre.
(Klee, 1998: 239)

Las principales etapas del total del trayecto creativo son de este modo: el movimiento previo en nosotros, el movimiento actuante, operante, vuelto hacia la obra, y por último el paso a los demás, a los espectadores, del movimiento consignado en la obra. Pre-creación, creación y re-creación.
(Klee, 1979: 90)

Tal y como trataba en el apartado 1.13., la vivencia del devenir en *possest*, coincide con la concepción temporal de Bergson. Creación implica vivir y estar cada uno en su tiempo y viceversa: “Cuanto más profundicemos en la naturaleza del tiempo, más comprenderemos que duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo” (Bergson, 2007: 30). Por otra parte, si el aprendizaje, tal y como aquí lo considero, remite a la creación y ésta, a su vez, a la duración, podríamos decir que aprender pintura significa renunciar a “la concepción espacial del tiempo utilizado por la ciencia y medido por el reloj” (Bergson, 2004: 8), para instalarse en la duración o el tiempo vivido, que no sería diferente a la instalación en la potencia de uno mismo, ya comentada en varias ocasiones. Aún sin excluir lo contrario, en la mayoría de los casos, dada las características de nuestro fondo cultural, aprender pintura significará desarrollar la *paciencia*, en cuanto que fuerza oponente a la ansiedad que nos genera la pertenencia a una cultura eminentemente tecno-científica, proyectiva y finalista.

Esta *paciencia*, en pintura, se va desarrollando a partir del hecho incontestable de la sucesión. Por más que el deseo empuje en una u otra dirección, por más que los ideales apremien, por más que la imagen mental se nos represente completa y perfecta, el cuadro se va haciendo poco a poco. Vemos, sentimos nuestra mano en movimiento, y reconocemos los trazos o las manchas que producimos, no como consecuencias inmediatas de nuestro deseo o nuestras ocurrencias, sino como productos de su propio proceso genético, como resultados de un acto de aparición, retrospectivamente progresivo, que sucede en el tiempo. Recuperando el ejemplo de Bergson sobre el agua azuca-

rada y a partir de una analogía con el mismo²², diría que los tiempos de secado en pintura, constituyen una enseñanza clave: tras preparar la tela y antes de empezar a pintar, se debe esperar; quien quiera *corregir* un color ya aplicado, deberá esperar; quien busque colores planos y limpios, deberá proceder por partes para que no se ensucien unos con otros y, también, esperar. Todo ello coincidirá siempre con la impaciencia de quien pinte, con una porción de su propia duración, no prolongable ni acortable a voluntad. Al pintar, la obligación de la espera, que no es del orden del pensamiento, sino de lo vivido, esa coincidencia de nuestra duración con la duración de las cosas, nos proporciona una vivencia de la totalidad clave en *possest* (recordar aquí lo que decía en el apartado 3.2. acerca de la equivalencia entre color material y afección).

En ese mismo sentido, aprender pintura significa, también, renunciar a la idea de progreso, haciendo propia una versión matizada del lema punk de *no future*. Ausencia de futuro que no implica, sin embargo, la existencia única del presente. Es cierto que la conciencia del yo va unida a la del cambio, y que

El yo que no cambia, no dura. Nuestra duración no es un instante que reemplaza a otro instante: entonces no habría otra cosa más que presente, no habría prolongación del pasado en lo actual, ni evolución ni duración concreta. La duración es el progreso continuo del pasado que carcome el porvenir y que se hincha al avanzar” (Bergson, 2007: 24).

Como consecuencia de una idea tal, estaría hablando, entonces, a diferencia del punk, de un nihilismo activo o positivo, vitalista y, fun-

22 El ejemplo al que me refiero dice así: “Si quiero prepararme un vaso de agua azucarada, puedo hacerlo pero debo esperar que el azúcar se disuelva. Este pequeño hecho está lleno de enseñanzas. Pues el tiempo que tengo que esperar ya no es ese tiempo matemático que se aplicaría del mismo modo a lo largo de la historia íntegra del mundo material, aún cuando se desplegara de una sola vez en el espacio. Él coincide con mi impaciencia, es decir, con una cierta porción de mi propia duración, que no es estirable ni acortable a voluntad. Eso no es más del pensamiento, es de lo vivido. No es ya una relación, es lo absoluto. ¿Qué significa esto, sino que el vaso de agua, el azúcar, y el proceso de disolución del azúcar en el agua son sin duda abstracciones, y que el Todo en el cual ellos han sido recortados por mis sentidos y mi entendimiento progresa quizás a la manera de una conciencia?” (Bergson, 2007: 29).

damentalmente, abierto a lo nuevo. Según él, no se prevé, pero hay confianza en aquello que, en el apartado 1.3., denominaba *repetición como acto*:

Prever consiste en proyectar en el porvenir lo que se ha percibido en el pasado, o en representarse para más tarde un nuevo ensamblaje, un orden distinto, de los elementos ya percibidos. Pero lo que no ha sido percibido nunca y es al mismo tiempo simple, es necesariamente imprevisible (Bergson, 2007: 26).

En esta vivencia radical en la duración no se podría entender el cambio como una suma de instantes móviles (como ocurre en el tiempo de la física); ello supondría una operación de yuxtaposición que sólo es posible en el espacio, pero, de ninguna manera, en el devenir de la conciencia. Al no consistir la duración en la yuxtaposición de un instante que reemplaza a otro, “el pasado crece sin cesar y se conserva indefinidamente” (Bergson, 2007: 24). Por eso mismo, la duración es irreversible, el cambio continuo afecta a la propia conciencia, de tal manera que uno nunca es el mismo: de la “supervivencia del pasado resulta la imposibilidad, para una conciencia, de atravesar dos veces un mismo estado” (Bergson, 2007: 25). El tiempo psíquico o la duración tienen su propio dinamismo, responden a un movimiento permanente, a una modulación continua e irreversible que, ya lo decía en el apartado 1.13., “no puede ser pensada sin ser detenida” (Bergson, 2004: 8). La duración implica calidad, no cantidad; se relaciona mejor con la idea de modulación que con la de articulación. Por eso, refiriéndome a la duración, más que de progresión y de etapas, cada una de las cuales supondría la superación de la anterior, hablaría de *sucesión* y de *tendencias*, de un flujo continuo que se contrae y se expande según la afecto-emotividad y las relaciones figura-fondo (una vez más, referidas al sujeto en un medio concreto), que avanza tanto como retrocede, y en el que, únicamente, se pueden distinguir partes diferenciadas realizando un ejercicio de extrañamiento, distanciamiento y abstracción. Quizá en la muerte, cuando el proceso de individuación concluye, volviendo la vista atrás podríamos determinar el sentido progresivo de una sucesión, pero ésta no tendría absolutamente nada que ver con

la vivencia interna del proceso²³. No dejaría de ser una interpretación ajena al proceso en sí mismo. La duración no se mide ni se analiza, se siente: es muy diferente la duración-calidad de nuestra vivencia, del tiempo que, de alguna manera, resulta materializado, “hecho cantidad por un desarrollo en el espacio” (Bergson, 2004: 16).

Lo más adecuado aquí, sería hablar de fases, en el sentido que da Simondon al término. Una fase, para él, no es un momento temporal que sucede o sustituye a otro, sino alguno de los aspectos en los que se desdobra el ser y que se opone a otro u otros aspectos. Para definir así dicha noción, Simondon se inspira en la noción física de *relación de fase*; es decir, no hay modo de concebir la fase si no es en relación con otra u otras fases. En el sistema formado por varias hay siempre relación de equilibrio, complementariedad y tensión entre las mismas. La realidad es el conjunto de todas las fases en relación; una sola no puede ser aislada, no es nada por ella misma, sino siempre en relación con las demás. La existencia de un sistema de fases implica la realidad de un centro de equilibrio neutro en relación con el cual existe la posibilidad de desfase. Cada fase, por tanto, puede ser comprendida como símbolo de las otras, en el sentido original del término²⁴, de tal modo que ninguna de ellas

Está equilibrada en relación con ella misma y no detenta verdad o realidad completa: toda fase es abstracta y parcial, sin asidero; sólo el sistema de fases está en equilibrio en su punto neutro; su verdad y su realidad son este punto neutro, la procesión y la conversión en relación con ese punto neutro” (Simondon, 2007: 177-178).

23 Respecto de este distanciamiento imposible, dice Bergson: “imaginemos una línea recta, indefinida, y sobre esa línea un punto material A que se desliza. Si ese punto tuviese conciencia de sí mismo, se sentiría cambiar, puesto que se mueve: percibiría una sucesión; pero esta sucesión, ¿adoptaría para él la forma de una línea? Sí, indudablemente, a condición de que pudiera elevarse en alguna forma por encima de la línea que recorre y percibir simultáneamente varios puntos yuxtaponidos: pero por esto mismo se formaría la idea de espacio, y en el espacio vería desarrollarse los cambios que sufre, y no en la duración pura” (Bergson, 2004: 22).

24 En el sentido original de la piedra partida en dos mitades cada una de las cuales es símbolo de la otra.

Entonces, poniendo ahora en relación la idea bergsoniana de la duración con los términos utilizados por Klee y Simondon para hablar del proceso de creación en el caso del primero, y de la individuación en el del segundo, diría que las denominaciones *pre-creación*, *creación* y *re-creación* de la cita que abre este apartado, equivalentes, desde mi punto de vista, a las ya mencionadas, *preindividual*, *individual* y *trans-individual*, servirían para describir la existencia de tres fases fundamentales en el devenir individuante. A pesar de que Klee se refiera a ellas como *etapas*, considero que no sirven tanto para expresar una cronología, una progresión o un origen y un destino absolutos, como para nombrar una relación que sucede en la duración y cuyo modo de materialización singular da lugar a una obra, que sería, precisamente, el *punto neutro* del sistema: el bisonte de Altamira da cuerpo a una manera de relacionar lo preindividual, lo individual y lo transindividual. En la eternidad de su propia duración resuelve, en equilibrio metaestable, la tensión entre energía potencial (roca, ceniza, tierra; relación animalhumano), patrones de representación formalizados (modos de hacer que se repiten de una pintura a otra) y modalidades de recepción (desde la posible interpretación *correcta* por parte de sus contemporáneos, a nuestras exégesis especulativas).

Los tres términos no preexisten al proceso en sí, sino que el propio hecho relacional trabajado en la duración es quien los crea. Si, tal y como aquí defiendo, lo importante es el proceso en sí mismo (proceso de creación, proceso de individuación), el punto neutro, en tanto que punto de equilibrio y realidad del sistema en su totalidad, no vendría determinado por el término central de la tríada, que no sería sino una fase más (ya sea la creación en Klee o el individuo en Simondon). Porque, en realidad, el individuo sólo existiría como interrupción del devenir: incluso la obra de arte creada, *acabada* e inserta en el circuito de la cultura, se caracterizaría, según el punto de vista que aquí defiendo, por mantener vivo un resto preindividual, y no ser, en ese sentido, individuo completo. Ese resto sería el que le permitiría, además, acceder a lo transindividual o la re-creación, tal y como detallaba en el apartado 3.7. Por eso, considero no se debe interpretar la tríada como pivotando alrededor de su término medio; o en todo caso, se debería considerar que ese punto medio es la totalidad del sistema definido por las tres fases, y por tanto, ninguna de ellas en concreto; en su con-

junto, expresa las fuerzas y las tendencias en liza, el hecho relacional del devenir. La individuación se juega entre los tres términos que va generando y retorna cíclicamente. Lo preindividual pervive en lo individual y lo transindividual; cada nueva individuación genera una realidad preindividual y posibilita la metaestabilidad que es condición de individuación.

También *possesit* se daría así, de tal modo que lo que podríamos entender allí como progresión sería más bien una sucesión retroalimentada, vivida instantáneamente en la duración. Supondría la creación pictórica como vivencia y resolución técnica de la relación entre lo preindividual, lo individual y lo transindividual, que son fases del ser, polos de tensión, tendencias posibles; la creación no puede consistir en ir atravesando etapas hasta adquirir una habilidad creadora total. En todo momento creador, se trata de establecer un modo de anudamiento singular entre las tres instancias en juego, sabiendo que el problema, que las dificultades técnicas, vendrán siempre de ahí, si bien nunca serán las mismas, porque, lo citaba más arriba, *el pasado carcome el porvenir*. Y ni siquiera tendríamos dados de antemano los polos de lo pre-, lo individual y lo trans- como elementos posibles de una combinatoria creativa: serían el resultado del proceso instituyente en que consiste el propio acto creativo.

Por tanto, entiendo que las etapas de Klee o las fases de Simondon no sirven como explicación temporal de la individuación: no se trata de dar por superada una fase como requisito de ingreso en la siguiente; la progresión no existe, ni en el Arte en cuanto institución, ni en la actividad creadora. El único progreso posible, del cual el profesor es en parte responsable, es que habiendo comenzado una vez a pintar, el estudiante continúe haciéndolo. El devenir no implica, necesariamente, mejora alguna, pero, en cualquier caso, hay que vivirlo.

Como decía más arriba, las fases descritas pueden resultar útiles a condición de renunciar a relacionarlas con el tiempo de la ciencia y vinculándolas, en cambio, con la duración. De ese modo, ninguna de ellas podría considerarse conclusiva, tampoco la que el tributo que pagamos al lenguaje nos hace pensar como tercera; *possesit* no concluye sino que retorna; no supone, por tanto, la superación de etapas en un camino de perfección o completud, no supone ningún *progreso*, sino el

paso y la modulación por diversas fases y tendencias que determinan un devenir cíclico relacionable con el que Oteiza (1990) describió en su *Ley de los Cambios*²⁵.

Junto a todo lo dicho, mis experiencias práctica y docente me hacen reafirmarme en la convicción de que, en el aprendizaje y la enseñanza del arte, no resulta operativa la idea de progresión. Es cierto que, quien pinta, desea sentirse capaz de avances y de mejora: el estudiante, solicita del profesor que lo ayude a prosperar. Pero éste, en su experiencia, debería reconocer que lo que habitualmente se entiende como progreso, que la familiarización y la interiorización de técnicas, conceptos, categorías, etc. propias del arte, no suponen en sí mismas un avance, sino sólo un aumento de complejidad que, en cada momento del devenir, habrá de ser resuelto repitiendo la apertura primera a lo desconocido: *ahora sé más que antes, pero eso no me ayuda a pintar mejor*. En consecuencia, considero que se trataría de ayudar al estudiante a interiorizar y vivir ese hecho, también así. En la duración, los problemas que plantea el deseo de expresión y la impotencia en su materialización son siempre igual de acuciantes, lo mismo el primer día que el último. A través del paso del tiempo y la dedicación, podemos contar con más recursos procedimentales y conceptuales, pero ello no altera ni alivia, desde el punto de vista del creador, el sentimiento de impotencia inicial. Lo único que cambia, a través del hábito, es la disposición al enfrentamiento de lo desconocido; pero eso, de ninguna manera puede erigirse en método o fórmula posible, que serían, al fin y al cabo, los únicos garantes de un sentido progresivo de mejora. Si *possest* se fundamenta en la repetición como acto, en él no cabe hablar de progresión. Obviamente, en cualquier práctica se da una evolución, *evolución creadora*, pero ésta no responde a un sentido teleológico de perfeccionamiento. Si la figura depende del fondo y viceversa, no pueden determinarse criterios de calidad absolutos: ¿Picasso o Cézanne eran mejores pintores al final de su vida que en sus comienzos? ¿Es

25 Aunque, si bien esta ley determinaba un momento conclusivo, el devenir práctico del propio autor acabó por contradecirla: el abandono de la praxis de la escultura nunca llegó a suceder.

mejor la pintura renacentista que la rupestre? Desde el punto de vista que aquí trato de construir, no son cuestiones a las que se pueda responder ni afirmativa ni negativamente. Habría que aportar tal cantidad de matices, que las preguntas mismas resultarían reformuladas: ¿qué cuadros, de todos los que produjeron a lo largo de su vida artística han logrado una mayor capacidad de afección? ¿qué condiciones se daban cuando los realizaron? Las respuestas, entonces, se referirían a relaciones figura-fondo siempre coyunturales, que, en la duración creadora, podrían suponer tanto avances, como retrocesos o estancamientos provisionales o definitivos.

A pesar de que deseo y voluntad vienen con el sujeto, la ausencia de progreso hace que una de las tareas fundamentales del profesor consista en sostener, ante la adversidad y las dificultades que el propio proceso impone, esa voluntad y ese deseo. Diría, por tanto, que nada de lo anterior debe implicar, necesariamente, la renuncia a la posibilidad de enseñanza, ni invalidar la idea de acompañamiento docente que aquí manejo. En la duración, es factible una enseñanza sin fe en la progresión. En ella, se sustituye la conciencia acerca de los avances propios como estrategia de motivación por la certeza de la posibilidad de reencuentro continuo con el motivo; el proceso deviene actividad casi mágica: se aprende en el sentido de que se acostumbra uno a *ir a donde no sabe por donde no sabe*. Es, en ese sentido, una enseñanza pagana, optimista y positiva, al contrario de lo que su *ateísmo* respecto de la idea de progreso podría hacer pensar.

A consecuencia de todo lo dicho, si bien las tres fases del proceso de individuación pueden ser tomadas en cuenta como indicadores de tendencia de la clase de pintor que, en un momento dado *un sujeto está siendo*²⁶ para, a través de ellas determinar algunas orientaciones diferenciales, los ejercicios no deben buscar adecuarse estrictamente a las mismas. Esas fases no son niveles sucesivos de progresión excluyente y, en consecuencia, no existen los ejercicios propios de una u otra: todos pueden serlo en todo momento y lugar. La razón fundamental para ello es que el ejercicio, tal y como lo he planteado en el apartado precedente, depende más de la recepción que de él se haga, que de sí mismo.

26 Según la expresión que Moraza (2008) utiliza en varias ocasiones.

Resulta obvio que la disponibilidad y la capacidad del sujeto para pintar fluctúa y deviene. También, que hay cuestiones procedimentales básicas y avanzadas. Pero, en general, lo determinante no será el ejercicio en sí, sino la posibilidad que abra de admitir cualquier respuesta, y el hecho de que todas ellas sean potencialmente adecuadas. En ese sentido, ejercicios habituales en cursos iniciales de pintura como, por ejemplo, la representación de modelos con tonos fríos o cálidos, no resultan, desde este punto de vista, útiles, porque implican una simplificación de la realidad pictórica de acuerdo a una consideración progresiva de la complejidad y exigen una respuesta concreta juzgable en base a criterios de adecuación teórica y nivel. La determinación del camino entre lo simple y lo complejo la ha de proponer el propio estudiante en sus respuestas; si está incluida como premisa en el planteamiento del ejercicio, desvirtúa la complejidad en sí misma y, paternalistamente, coloca al estudiante en una situación que potencia su dependencia. Quiero decir, mejor, en las propuestas, pecar por exceso que por defecto de dificultad; simplificar la realidad pictórica, más allá de facilitar el acceso a su praxis, al no reconocer lo tumultuoso de la misma, la falsea. Se trata de ir *a por todas* en todo momento y lugar; habrá de ser el estudiante quien determine su *nivel*, que el profesor deberá, por supuesto, aceptar, para trabajar después a partir de él.

Según la idiosincrasia de los ejercicios de límites móviles que aquí planteo, al no llevar implícita la consideración de un nivel concreto en el estudiante, y al no haber modos correctos o incorrectos para su resolución²⁷, si a alguien, en un momento dado, un ejercicio cualquiera le resulta excesivo, ello significará que, probablemente, en ese momento de su devenir, lo que le conviene es el reconocimiento de las propias carencias técnicas y el sometimiento a lo material. Su práctica se desarrollará a partir de esa premisa y podrá resultarle tan efectiva y reveladora como a quien lo considera, de entrada, un ejercicio adecuado a sus propias capacidades; en cualquier caso, este último, seguramente, se topará con nuevas dificultades en algún momento posterior (y en

27 Sin que, como decía, ello implique que *todo vale*. Tal y como desarrollaré en el apartado 5.7.7, a través de ciertas pruebas de valor *negociadas* entre profesor y estudiante, se trataría de determinar criterios de calidad inmanentes para las obras de cada cual.

el caso de que, instalado en la comodidad de alguna fórmula, no las encuentre, será el propio profesor quien, a través de las técnicas transductivas, tratará de que lo haga).

Entonces, en el estudio de *possest*, la clasificación trifásica, tanto de Klee como de Simondon, pueden servir para determinar tendencias generales que, en distintos instantes de la duración, dominan el devenir. Puede haber ejercicios orientados a lo preindividual, a lo individual o a lo transindividual; a la pre-creación, a la creación o a la re-creación que, dependiendo de las maneras en que cada estudiante vaya evolucionando, cumplirán su función en diferentes momentos del aprendizaje. Esa función consistiría en tratar de intensificar la praxis de cada sujeto en el sentido de complejizar las relaciones entre todas las tendencias en juego: quizá tratar de que preste más atención a lo informe; quizá que cuide más la configuración formal del cuadro; quizá que se plantee modos de exhibición que puedan alterar la propia praxis productiva. Pero, insisto, sin pensar que cada uno de ellos pueda corresponder a un nivel básico, intermedio o avanzado. Todo está en todo, aunque cada uno distinga un modo de existencia y dirija la atención hacia el mismo.

5.7.6.1. Camello, león, niño

A la hora de concretar el marco a partir del cual pensar los ejercicios, establezco una nueva relación entre todo lo dicho y el *Zaratustra* de Nietzsche (2004: 53-55). Aunque ello suponga, una vez más, un aumento de complejidad, la metáfora acrecienta en mi imaginario la capacidad evocativa de las propuestas; pensar en lo preindividual, lo individual o lo transindividual materializados en ejercicios-camello, ejercicios-león o ejercicios-niño me resulta, en este momento, motivador.

Hablaré aquí de un marco de pensamiento, pero no de ejercicios determinados. Podría tratar de ejemplificar prácticas concretas, pero no lo considero oportuno porque, dada la movilidad de los límites del ejercicio, a falta de una interlocución real, a falta de las objeciones, las preguntas, las actitudes que la propuesta pudiese suscitar y que condu-

cirían, quizá, a modificaciones de la misma, resultarían incompletas y poco esclarecedoras.

Tal y como a continuación se verá, la descripción de la fase camello ocupa un espacio significativamente mayor que la fase león o la fase niño. Probablemente, ello sea así porque es la que más directamente se relaciona con el paso por el diagrama, punto central de *possest* (al margen de que, además, pueda responder a una compulsión o una querencia personal de la que yo mismo puedo no ser consciente). En realidad, a lo largo de la tesis, utilizando diferentes imágenes y de muy diversas maneras, he insistido en la idea de que pintar es modular el ritmo pre-individual. Considero que ese ritmo existe, que no es una quimera ni una mistificación y que para pintar, hay que ponerse en contacto con él. A partir de ese contacto primero es la propia pintura quien enseña, aunque, de todos modos, las intervenciones y la ayuda del profesor continúan siendo posibles, si bien, con mayor dificultad. La función básica del ejercicio es propiciar ese encuentro y el deseo de su repetición.

Zaratustra dice que el espíritu sufre tres transformaciones: primero camello, luego león y al final niño; aunque no añade nada al respecto, entiendo que este último, sometido a la realidad del eterno retorno, seguirá siendo camello respecto de su potencia; el proceso de transformación no es definitivo, no se detiene y retorna cíclicamente.

Digo, entonces, que ese devenir *no lineal* persona-animal-niño (que expresa una tendencia y no una realidad teleológica) es la única indicación de evolución posible y marco idóneo para pensar los ejercicios. Sin olvidar, por supuesto, que el devenir no sólo afecta al estudiante, sino que es característico de la propia relación educativa, de tal modo que el profesor también lo sufre. Trabajamos transductivamente, tratamos de enseñar *a* y *como* camellos deviniendo leones para llegar a ser niños que volverán a ser camellos.

El camello soporta mucha carga y le gusta, se arrodilla para ser cargado. La carga más pesada es la humillación; humillación significa tragarse el orgullo. Así, la fase correspondiente implicará sometimiento y renuncia a causas triunfales. No se trata, en cualquier caso, de que el profesor humille al estudiante, o de que lo que humille sea, por comparación, el encuentro con la tradición. Hablo de partir siempre de lo imaginario

(*quiero hacer esto o lo otro*), pero aprendiendo a someterse a la realidad del hacer, a lo que el cuadro *va siendo*, a su materialidad; aceptar y someterse a la técnica actual, siempre precaria, real y no imaginaria. Significa ser capaz de ver el cuadro creado y sus efectos y rendirse ante su evidencia, ante el reconocimiento de lo verosímil o lo eficaz, a pesar de la falta de comprensión, a pesar de la falta de razones. Recordemos *Casa roja*: en un momento de mi propio devenir no podía entender por qué algunas obras, por qué algunos ejercicios realizados por compañeros *estaban bien* y otros no lo estaban. Pensaba que existían razones objetivas que se me escapaban y trataba de hacerlas mías; me esforzaba en alcanzar el saber del arte como algo que estaba *ya ahí*. Entendí que había algo más: pude asumir que *estaban bien* porque, insospechadamente, eran eficaces, porque en un fondo dado, conseguían afectar y emocionar. Asumirlo es humillarse, tragarse el orgullo, reconocer que lo que uno hace escapa a su propio control; es interiorizar el *coeficiente artístico* de Duchamp²⁸. Supone reconocer la imposibilidad del método: no sabemos cómo ni cuándo el arte puede suceder. Significa ponerse al servicio, no de la inteligencia y el control personal, sino de la *cosa*; es enajenarse: eso que yo he pintado, obtiene su potencia no de expresarme a mí, sino de afectar a los demás. La humillación consiste en enajenarse y desear la enajenación; es respeto y conocimiento:

El respeto no tiene que entenderse, cualesquiera que sean las circunstancias, y conforme a prejuicios harto difundidos, como un ocioso protocolo cortésano sin consecuencias en la realidad; vendrá a tener, por el contrario, tantas consecuencias cuantas pueda tener nuestra disposición cognoscitiva, que tan estrechamente depende del respeto: guardar celosamente las distancias con las cosas, reconocer su incommovible alteridad, es la primera condición de todo conocer” (Sánchez Ferlosio, 1992b: 26).

El camello, a través de esa *humillación respetuosa*, que no es sino fase en el atravesamiento de lo imaginario, se transforma en león al llegar al desierto. Desierto como caos de posibilidades infinitas desconocidas

28 Marcel Duchamp denomina la relación entre la intención y el resultado *coeficiente artístico*, y lo define como “una relación aritmética entre lo inexpressado pero intencionado y lo expresado sin intención” (Duchamp, 2010: 66)

y no previstas. En esa ausencia de límites descubre la oportunidad del querer frente al deber. Querer, sin razones para ello, un tipo de contraste, un modo de materialidad determinado, una manera de delimitar el color. Entrar en el desierto, supone que el deseo pictórico, el deseo de lo pictórico, se ha puesto en marcha. El león quiere lo que quiere; es capaz de reconocer y defender su propio querer contra el deber. Para ello renuncia a los valores, y se crea así la libertad para un nuevo crear. Es el “no santo” de la creación frente al deber y los valores. Para ello se necesita al león, para que se atreva a robar el “quedar libre del amor” (55) que sintió por el deber; para que enfrente, sin concesiones, lo que ya había reconocido como camello, la sensación liberadora pero catastrófica de la renuncia a los valores, la imposibilidad de la fórmula.

El niño, al fin, hace lo que el león no ha podido hacer: “inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí” (55). Construye, sobre la negatividad primera, la positividad de un mundo; crea nuevos valores, instituye una forma de relación inédita con los demás: se trata del momento en que la figura, que no ha sido imaginada, irrumpen desde lo material y se convierte en símbolo al ser vista.

5.7.7. Pruebas de valor

En el apartado 5.1., hablaba de la necesidad de *desescombrar* respecto a concepciones generales de la enseñanza que, en *possest*, y sin entrar a poner en duda su idoneidad en otros contextos, no serían ni eficaces ni operativas. Encontraba el fundamento del *desescombrar* en los movimientos de distanciamiento de una posición de saber y poder (poder de profesor), para una ganancia de autoridad (autoridad de maestro o pasador). *Desescombrar* sería un intento, por tanto, de restaurar el *derecho* del estudiante, ya que el poder del profesor se ejerce siempre a su costa. Ese poder se concreta en la potestad de juzgarlo (a él y a su trabajo), al margen de su propia labor como docente. Se juzga, y se establecen grados en lo que el estudiante ha alcanzado a comprender; grados, conforme a modelo, en su nivel de comprensión de lo explicado, sin que ello

suponga un acceso a su experiencia real de aprendizaje.

Ese tipo de juicio se fundaría, entre otras cuestiones, en un fenómeno similar a lo que en psicología se conoce como *transitividad*, según la cual, la responsabilidad propia se delega hasta convertirse en culpa del otro, igual que cuando un niño que golpea se queja de ser él el golpeado (Moraza et. al., 1992: 35). Y, aunque sólo sea una verdad a medias, como profesores, tendríamos la obligación de pensar que si un estudiante no aprende, no es a causa de sus carencias, sino de las nuestras. En más de una ocasión a lo largo de la tesis he afirmado que comprender no es aprender; si bien, en la recepción de sus trabajos, el profesor o los compañeros del propio estudiante podrían detectar las evoluciones creadoras del mismo o su capacidad de respuesta y elaboración en el fondo de la relación educativa, la experiencia real del aprendizaje es sólo a futuro cuando puede ser medida; será posible valorarla cuando la relación que dispone al estudiante en situación de figura, evolucione y lo coloque ante el panorama de un nuevo fondo, donde habrá de ser capaz de continuar desarrollando su técnica, al transponer la fuerza adquirida en aquella experiencia *protegida*, a un entorno diferente y desconocido. Mientras ese momento llega, el profesor deberá contentarse con la insuficiencia de sus percepciones y con las expresiones del estudiante acerca de sus propias sensaciones en torno al aprendizaje, de las cuales se habrá de fiar, y, necesariamente, tomar en cuenta.

En todo caso, si bien el deseo del estudiante puede resultar más dudoso, su derecho es, básicamente, aprender. Por eso, el *desescombrar*, al suspender el juicio, pretende restaurar ese derecho; restaurar la posibilidad de aprendizaje de *possest* en toda su peculiaridad. Esta suspensión, obviamente, plantea un problema en las instituciones de enseñanza reglada, que deberá ser resuelto en cada entorno particular, pero que podrá ser aliviado y matizado a través del *ejercicio de autoridad*, entendida ésta como una posición de aprecio ganada en la interrelación, y que provoca que el juicio no sea percibido como final de un proceso del que ella misma es dueña absoluta, sino como estímulo necesario integrado en el propio proceso de individuación. Este tipo de juicio *autoritario* (que no *poteroso* ni *despótico*), emitido por aquél que se ha ganado la autoridad que se le otorga, es parte imprescindible en el proceso de desarrollo técnico del estudiante, en tanto en cuanto catástrofe del cliché y germen de lo nuevo.

Voy a denominar *pruebas de valor* a esa clase de juicios que se pretenden germen y estímulo del proceso de individuación. De todas formas, habría que decir que una *prueba de valor* no es exactamente un juicio; se podría considerar que es un modo de evaluación, pero en el sentido básico de apreciar el valor de algo, no de juzgarlo. Al margen de las exigencias institucionales de una calificación que, como decía, en cada contexto, momento y con cada grupo e individuo se resolverán de acuerdo a criterios específicos negociados *ad hoc*, el recurso a las *pruebas de valor* posibilita la paulatina retirada del profesor, su cambio de estatuto: pasará de ser contenedor de proyecciones a figura del recuerdo. Al fin y al cabo, para lo que sirven, cuando el sujeto estudiante se familiariza con ellas, es para facilitar el proceso de distanciamiento; proceso de individuación, en última instancia.

Tomo la denominación *prueba de valor* de Deleuze (2008: 66):

No es un juicio, es exactamente como cuando ustedes, sopesan algo, hacen saltar una moneda en vuestra mano: ¿demasiado ligera, demasiado pesada, o qué? Quizá volvemos al tema de la velocidad y de la lentitud. “¡Vaya, el habló demasiado rápido! Seguramente miente. O bien: “Se hace largo, busca lo que quiere decir”. “No, no va, no va, demasiado lento... Hoy no anda bien, él no anda bien hoy”. ¿Qué es esta evaluación? Eso no es juzgar. No es confrontar la idea y la cosa, es pensar la cosa en sí misma. ¿Qué es? Yo diría que es algo que es lo contrario del sistema del juicio. Es una especie de mundo de pruebas. [...] Como la moneda de oro: le tiran la gota de ácido y... ¡Ah! ¡Es la prueba! No es un juicio, es la prueba: ¿qué puede una moneda de oro? No sabemos lo que puede el cuerpo. ¿Qué puede la moneda de oro que acaban de entregarme? ¿Soporta la prueba del ácido? Si es de oro auténtico, soporta.

Dada la definición de *possest* como paisaje ético, y frente a una posible *concepción jurídica moral* en la regulación de su enseñanza-aprendizaje, la adecuada a él, por el contrario, sería una *concepción jurídica ética*, del estilo de la que se puede configurar a partir de las *pruebas de valor*. Si, en cualquier caso, hablo de concepciones jurídicas es porque en toda relación docente-discente, más aún si se trata de enseñanzas regladas, se presupone la idea de progresión y el juicio del experto como su motor. Se establece una escala de valores que devienen normas y discriminan lo que vale y lo que no vale: se trata, al fin y al cabo, de un fondo regulado por una ley.

Pero, como decía, lo adecuado a *possest* no es el juicio en tanto que distinción entre el bien y el mal; un juicio así implica trascendencia, remisión a un valor que está más allá de lo existente, remisión a un ideal. La *concepción jurídica ética* adecuada a *possest* exigiría, ante un hecho cualquiera, hecho pictórico, la búsqueda de los modos de existencia involucrados, la observación de la relación entre fases y no de los valores trascendentes en cuanto que ideales supuestamente objetivos de la *buena pintura*. La concepción ética conduciría a operaciones evaluativas inmanentes, no trascendentes.

No hay, no podemos partir de ideales de acuerdo a una supuesta esencia; no podemos realizar valoraciones esencialistas y universales: *debería saber..., pintar bien es...* Un estudiante, en un momento dado, se define, de modo inmanente, por su potencia, por lo que puede, y lo que puede es lo que hace. Puede pintar y pinta, según nuestro criterio, bien o mal, pero nadie dice que ese sea el criterio adecuado para él. Por eso debemos tratar de dejar nuestro juicio en suspenso.

En las afirmaciones anteriores vuelven a confluír multitud de cuestiones candentes y peliagudas, relativas, tanto a *possest*, como a su enseñanza, las cuales han ido ya apareciendo de diversas maneras en varios de los capítulos de esta tesis. Decir que nuestro criterio como profesores pudiera no ser el adecuado para evaluar el trabajo de un estudiante determinado no implica necesariamente, no debiera implicar, sumisión ninguna a un relativismo subjetivista que valora, por encima de todo, la práctica pictórica como método de expresión individual, como si dicha práctica no tuviera una existencia objetiva en tanto que hecho cultural. Existen la buena y la mala pintura, el buen y el mal arte pero, de todas formas, no creo que sean inmediatamente reconocibles y, desde luego, de ningún modo reductibles a productos de métodos concretos. En cualquier caso, en lo que se refiere a su enseñanza, el convencimiento de que quien realmente enseña pintura es la pintura misma, me conduce a valorizar como esfuerzo docente fundamental el acompañamiento y la ayuda en el encuentro del motivo. En ese camino, sólo la atención, el respeto y el cultivo de la potencia de cada uno garantizan la posibilidad del encuentro. Como decía Jung (citado al comienzo del capítulo 5.), Saulo vivió su peor equivocación con convencimiento y eso es lo que lo condujo a la vivencia reveladora. Debe-

mos dejar a nuestros estudiantes vivir sus *equivocaciones* tal y como su potencia les permita hacerlo.

En todo caso, por tanto, en lugar de *bien* y *mal*, podríamos hablar de lo *auténtico* y lo *inauténtico*, en el sentido en que estas dos categorías se conciben en la cita de Deleuze. Se refieren, por supuesto, al grado de acuerdo entre acciones y deseos propios, y en consecuencia, al tipo de técnica que, en proceso, vamos desarrollando. En esa dirección, un estudiante cualquiera podría haber adquirido una gran habilidad representativo-mimética y que ello, sin embargo, no hubiese supuesto sino una disminución de su potencia. También, al contrario, una pintura gestual y abstracta u otra geométrica y concreta podrían estar obturando la materialización del deseo pictórico. En realidad, lo *auténtico* y lo *inauténtico* podrían tener que ver con un *desfase* excesivo, con un alejamiento demasiado rápido o demasiado grande del punto neutro central; con un desequilibrio desmesurado en la relación entre las fases del proceso de creación-individuación.

Se trata, entonces, de hacer pruebas, no juicios: *¿qué puede éste pintor?*, pero también *¿qué puede éste cuadro?* *¿de qué pruebas es capaz, qué soporta, qué hace?* Hay que mirar “las acciones y las pasiones de las cuales algo es capaz. No lo que la cosa es, sino lo que es capaz de soportar y capaz de hacer” (Deleuze, 2008: 75). Puede que éste sea el discurso de las *competencias* tan en boga en la pedagogía actual, pero, quizá, con una pequeña diferencia clave en el ámbito de las *pasiones*: es importante saber también, no sólo lo que uno hace de forma activa, sino lo que soporta pasivamente, porque el objetivo es que cada sujeto haga todo lo que esté en su potencia.

En este sentido, sustituiríamos las consideraciones acerca de buenos o malos estudiantes, buenos o malos pintores, o incluso, buenos o malos profesores, por las de estudiantes, pintores y profesores fuertes, libres o potentes y estudiantes, pintores y profesores débiles, esclavos, impotentes, culpables. O mejor, quizá, por las de pintores, estudiantes y profesores alegres y tristes. Dichas consideraciones, antes que juicios, habrían de ser, sobre todo, certezas de los propios implicados. Por otro lado, además, no se referirían sólo a afectos, sino a resultados materiales, a efectos y capacidad de suscitar emociones. La alegría y la tristeza consisten, entonces, en materia-color organizada en bloques

de sensación perdurables y, en esa perdurabilidad, portadoras permanentes de afectos.

Por concretar, diría que la *prueba de valor*, consiste en la propuesta de acciones que propicien el cambio de fase. A través, fundamentalmente, de las *técnicas transductivas*, se trataría de poner en duda, tanto lo realizado, como el modo de hacerlo y comprobar su consistencia y resistencia; de probar su valor, al fin y al cabo. El profesor, en base a su apreciación intuitiva, propone o realiza algún cambio, fundamentalmente alguna alteración que propicie una posibilidad de percepción diferente; el estudiante, quizá, afectado por esa nueva visión, trabajará en una dirección nueva que lo conducirá a cambiar de fase; podrá modular la tendencia dominante en su proceso en el presente de su duración. En el caso de que la propuesta del profesor no provoque cambio alguno, a pesar, incluso, de toda la insistencia a que lo empuje su intuición, habrá de entenderse que lo hecho resiste la prueba y que, por tanto, es todo lo que en ese momento ese estudiante concreto puede lograr. Que lo hecho resista significará que el sujeto está instalado en su potencia.

Las *pruebas de valor* son forma y contenido de enseñanza: poniéndolas en práctica, transductivamente, se enseña a utilizarlas. No se dejan para el final, no se reservan para juzgar el cuadro ya terminado sino que, insertas en el proceso y materializadas según las técnicas transductivas, se ejercitan continuamente, de manera que dan cuerpo y realidad a lo que en el ámbito pedagógico se denomina *evaluación continua*. El juicio final es innecesario: si algo llega a un final, es porque ha soportado todas las pruebas de valor de las que era capaz, porque ha integrado todas las desviaciones posibles y así, ha llegado a ser algo que no se había buscado:

La belleza es atractiva en la medida en que es la realización de lo que no se buscaba realizar, de aquello por lo que no se hacía un esfuerzo directamente, y que sin embargo estaba oscuramente percibido como una necesidad complementaria, a través de una tendencia hacia la totalidad” (Simondon, 2007: 215).

6. FINAL

Concebir la práctica pictórica como proceso de individuación (apartados 3.3. y 3.5.) implica la construcción de un punto de vista a partir del desarrollo de múltiples conceptos que, en su interrelación, pretenden delimitar una zona de indeterminación, clave en la práctica misma y en su enseñanza. Me refiero a lo que *possest* (apartados 1.10. y 3.7.) nombra: el espacio entre acción y producto, entre acto y hecho pictórico. Se trata, de alguna manera, del mismo abismo que separa las palabras y las cosas, el discurso y la figura, o el sujeto y el objeto. El interés de la operación tendría que ver con el posibilitar un acercamiento respetuoso para con la praxis en cuanto que praxis de modulación (capítulo 4.), en la cual factores materiales, procedimentales, conceptuales, afectivos, emocionales o psicológicos aparecen en tumulto (apartado 3.2.), de tal manera que las habituales divisiones y clasificaciones analíticas, si bien tienen un interés parcial indudable, resultan insuficientes a la hora de abordar la complejidad de las interrelaciones de los factores enumerados.

Possest, entonces, trata de nombrar lo que entiendo que es la pintura en cuanto proceso de individuación. Un sujeto, sujeto escindido, encrucijada que encarna una tensión interna al grupo al que está, precisamente, *sujeto*, habiendo sido afectado por la pintura, deviene figura al tratar de resolver dicha tensión a través de su acción productiva. Lo que la afección significa, es que, a través de *lo pictórico* (apartado 1.6.), se ha visto implicado en el deseo de otro, y ha sabido, por él, de la posibilidad de un vínculo diferente con los demás. Alguien pinta porque, habiendo visto pintura, la reconoce como amplificador adecuado para su propia potencia y tiene, a partir de ahí, necesidad de hacerlo, dado que trata de resolver una *impotencia*, un malestar difuso que proviene del hecho *personal* mismo, de la represión inherente a la socialización, de la inevitabilidad de la máscara que, a menudo, a falta de una elaboración que exige tiempo y compromiso, aunque nos liga a los demás, nos desliga

de nosotros mismos. Esta falta de conexión entre comunicación interna y externa, uno consigo mismo y uno con los otros, sería precisamente, lo que denomino aquí *impotencia* y lo que el proceso individuante de la pintura, trataría de solucionar. De tal modo que se pinta tanto por *impotencia*, como por celebración de la *potencia* (apartado 1.9.). La conversión del simple hacedor en autor, del producto en obra y del observador en espectador, supondría la sutura de esa desconexión comunicativa, pero no de manera absoluta y definitiva, porque en el caso de producirse, el sujeto desaparecería como tal, disuelto en el grupo y en el sentido común. Para ese sujeto, la individuación es un proceso que sólo se completa en la muerte; podría decir que lo que el sujeto desea es *figurar*, devenir figura, y que ello no expresa sino una tendencia a la singularización sin dejar de reconocer la necesidad del fondo, al cual se ve ligada por su límite, por lo que no es figura ni fondo, por lo preindividual, por *lo real*. Cuando el límite se expande y amenaza con una disolución absoluta en ese preindividual, en ese *real*, la angustia se dispara y el proceso vuelve a comenzar, de tal manera que *possest* es individuación perpetuada, “teatro de individuación”, como acaso diría Simondon.

Todo ese proceso se produce a través de un trato con lo material, de una elaboración material que deviene obra, de tal manera que, en *possest*, la individuación del objeto y la del sujeto no son dos cosas diferentes, dando lugar a la especificidad de una praxis que se caracteriza precisamente por ello. La obra, entonces, si lo es, es porque da cuenta de un sujeto, y de igual modo, lo que sucede en *possest* a través de esa obra afecta con intensidad a los agentes implicados, autor y espectador, lo cual no quiere decir, sin embargo, que haga de ellos mejores personas al margen de su experiencia artística. Cabe la posibilidad de traducción, de *transducción* (apartado 3.5.1.), de propagación analógica hacia otros aspectos de su existencia de lo que vive el sujeto en cuanto agente de *possest*, pero ese es un asunto que, si bien, sea probablemente fundamental como motivo vocacional, es secundario respecto a la realidad de la pintura misma. En ese sentido, la pintura puede ser modelo e incluso moduladora de vida, pero eso dependerá de factores extra-artísticos, psicológicos, sociológicos o de otro tipo, que aquí no vienen al caso. De cualquier modo, creo reconocer ahora que la adopción de ese título, *possest*, podría deberse,

en parte, y de manera inconsciente, a esa posible capacidad de modelización. Se trata de una denominación excesiva que, en su contexto de origen, sirve para nombrar a Dios. De ningún modo la pintura es para mí ni Dios, ni Diosa, ni sustitutiva de los mismos pero, en tanto que práctica de modulación, aporta un contacto estrecho con el hecho relacional en sí mismo, el cual, por analogía, facilita el conocimiento de la razón estética del mundo, de la *pauta que conecta* unas cosas con otras (apartado 1.11.1.), aunque pertenezcan a dominios diferentes y no tengan, en apariencia, ningún contacto entre sí.

En ese sentido, se trata de una práctica que, trabajando lo relacional, es creadora de objetos relacionales (o transicionales, tal como decía en el apartado 1.11.1.) y creadora de subjetividad, por actualizar de manera singular en los sujetos implicados, la relación entre lo preindividual y lo transindividual (apartado 3.7.); es decir, puede ser descrita como proceso de individuación, el cual, en su devenir, va produciendo nuevos objetos, a la vez que proporciona al agente comprometido un efecto de saber intenso que, en ocasiones, se presenta asociado a una sensación de poderío que Jung, siguiendo a Adler, denominaría *semejanza divina* (2009: 41). La práctica pictórica, gracias al *párrergon* (apartado 2.6.), a través de lo material y sus efectos (afectos y emociones provocadas en el espectador) según el círculo que *possesit* delimita y sus encadenamientos consecutivos (ver gráfico en el apartado 3.7.), posibilita el desarrollo de, además de ciertas habilidades procedimentales, una suerte de tolerancia psicológica superior que nos permite ir integrando aspectos reprimidos o inconscientes que habrán de tener su lugar en nuestro *sí mismo*, el cual, a la vez que nos singulariza, nos liga a la especie¹. Como decía, ello puede generar cierta *inflación psíquica* (Jung, 2009: 45), que no sería otra cosa que una exacerbación del fantasma (apartado 1.2.), y supondría la existencia de un punto ciego para todo aquello que se aparta del punto de vista propio; porque, según la paradoja de Foester, “no se puede ver que no se ve lo que no se ve”².

1 De una manera similar a lo que San Agustín dice del rostro: “...el rostro puede decirse común a todos los seres humanos; pues con ello se dice que cada uno tiene el suyo propio” (Arendt, 2009: 147)

2 Citado en Moraza, 2004: 56

Aún pretendiendo asumir dicha imposibilidad y, quizá, bajo la fascinación de mi propio fantasma, diría que *possest* nos obliga continuamente a movernos y que, aunque sólo sea una ilusión (imaginaria, fantasmática; pero acaso no lo sea), propicia el devenir de ese punto ciego hacia aquel tercer ojo que Deleuze proponía como conquista de la pintura (apartado 1.2.1.); ese órgano creado, en lugar de nublar o impedir, acentuaría o posibilitaría nuestra visión. En el tercer ojo, por tanto, se condensarían las ideas de “hacer lo visible” (apartado 1.2.) y “atravesamiento del fantasma” (apartado 1.2.). Las relaciones entre la práctica pictórica y el desarrollo textual de esta tesis, me permiten reconocerme ahora en un cierto grado de inflación, que en su proceso de deflación, en el cual también me reconozco, aporta, quizá, *lo nuevo* (apartado 1.6.) de un esfuerzo particular en ver la praxis pictórica y su enseñanza de una manera *otra*. La analogía, en el texto, con el paso por el diagrama pictórico, tendría que ver, en mi experiencia, con el apartado 3.7., a partir del cual el discurso adquiere cierta coherencia que, antes de su elaboración, y a pesar de su carácter algo *borroso*, faltaba.

Es nuevo, para mí, concebir *lo pictórico* como *lo nuevo* de la obra; *lo pictórico* es, entonces, deseo materializado, motor de *possest*. Definirlo así es afrontar la tradición desde una apertura previa, quizá, a las divisiones disciplinares habituales, que podría calificar, en consecuencia, de *transductiva* o *transdisciplinar* (apartado 3.5.1.), y que atenta tanto contra ciertas concepciones puristas del oficio pictórico como contra la ausencia de límites que propicia gran parte del arte contemporáneo en la era del capitalismo cultural. Dicha apertura significa, simultáneamente, la independencia disciplinar y la expansión transductiva de la pintura hacia otros dominios. Es decir, lo pictórico, mucho más allá de configuraciones o estilos formales determinados, es el *rostro* de la pintura; es, analógicamente, lo mismo y completamente diferente de lo escultórico, lo literario o lo cinematográfico. Es el cuerpo del deseo, según los medios propios del dominio que le corresponde: deseo color-materia organizada; es conversión del deseo abstracto en deseo técnico concreto, en *histeria técnica* (apartado 5.5.). En ese sentido, lo mismo que cualquier otra actividad artística podría serlo, la pintura es ejemplar (apartado 1.11.1.) y camino de conocimiento.

También es nueva, para mí, cierta claridad de conciencia acerca del carácter necesariamente transindividual de *possest* (apartado 3.7.). Uno sólo se hace artista a través de los otros, cuando, en proceso de individuación, su trabajo deviene obra y pierde su nombre y su persona para encontrarse con los demás (ver la entrada *autor* del Glosario). Este modo de existencia colectivo, no es previo a su encuentro; el pintor no topa con lo social como si se tratase de una realidad sustancial, previa al individuo, tal y como nos darían a entender ciertas concepciones sociologistas. Tampoco lo colectivo sería una suma de individuos preexistentes, en el modo que defienden las posturas psicologistas. “A falta de un pueblo que nos lleve...” (Klee, 1976: 33), diría que tenemos necesidad del Arte, que es precisamente quien es capaz de crearlo, a través de una experiencia excepcional e impenetrable, a través de una acción “que es algo extraordinario y no la regla” (Klee, 1998: 179). La inmersión en una cultura determinada implica, para la praxis, la posibilidad de existencia y el amparo de una tradición; sin embargo, la cultura no es el pueblo, y el arte participa tanto de aquella, como trata de sustraerse a su influjo en pro de ese pueblo que falta. De ahí la soledad de la praxis (apartado 1.11.), sólo más allá de la cual, se encuentra la verdadera relación transindividual:

La verdadera relación transindividual sólo comienza más allá de la soledad; es constituida por el individuo que se ha puesto en entredicho, y no por la suma convergente de los vínculos interindividuales. [...] El verdadero individuo es aquel que ha atravesado la soledad; lo que descubre más allá de la soledad es la presencia de una relación transindividual (Simondon, 2009: 416).

Más importante que el valor que el proceso de individuación pudiese tener como forma de desarrollo personal, diría que el Arte es, precisamente, el encuentro, a través de una obra, de esa realidad transindividual, que será la que le otorgue permanencia, durabilidad y la posibilidad de trascender contextos. La travesía de la soledad es travesía del fantasma y, también, travesía de la experimentación (apartado 1.7.): renunciando a certezas históricamente verificadas, aunque apoyándose en ellas, se avanza hacia donde no sabe, por donde no sabe. La renuncia exige, sin embargo, un primer atisbo previo de esa realidad transindividual que sólo llegará, completa, después de la experimentación y que proporciona la esperanza necesaria para sostenerse en

la desorientación y el desamparo. Es necesaria la afección primera de *possest*, que retorna siempre a través de sujetos diversos constituyendo la cadena del arte, la cual se actualiza en cada ocasión: “Es preciso un primer encuentro entre el individuo y la realidad transindividual, y este encuentro sólo puede ser una situación excepcional que presenta exteriormente los aspectos de una revelación” (Simondon, 2009: 417). Dicha revelación, de todas formas, no es más que la certeza de que la pintura, en su limitación, es la técnica adecuada a la potencia de uno mismo (apartado 3.7.).

Possest, *lo nuevo*, *el deseo*, *lo pictórico*, confluyen en el diagrama (apartado 1.2.1.). La apuesta por él como defensorio de la pintura es, acaso, problemática, porque no está lo suficientemente justificada, a no ser a nivel experiencial y particular por un lado, y a nivel puramente teórico, por otro; también porque, aparentemente, remite a una concepción moderna de la práctica pictórica, y renuncia a toda una historia y un presente de la representación como mimesis. Aparte del recurso a mi propia experiencia creadora, los autores utilizados como ejemplo son escasos y no responden siempre a un interés específico por su obra, sino, más bien, a una posibilidad de utilización de lo que hayan podido decir sobre el acto de creación o sobre algún aspecto concreto de su propia pintura o la pintura en general. A lo largo de estas páginas aparecen citados Turner, Cézanne, Van Gogh, Van Eyck, Bacon, Picasso, Bellini, Botticelli, Ingres, Gordillo, Candaudap, Dalí, Guston, Goya, Kirkeby, Manet, Klee, Kandinsky y Delacroix, y muy pocos de sus cuadros: fundamentalmente, *Le déjeuner sur l’herbe* de Manet, *Les demoiselles d’Avignon* y una serie de dibujos y pinturas sobre el pintor y la modelo de Picasso, *Le bonheur de vivre* de Matisse, la *Primavera* de Botticelli, el *Cristo de San Juan de la Cruz* de Dalí y el *Duce Leonardo Loredan* de Bellini. En todo caso, un número muy reducido de pintores y de pinturas y, además, escogidos todos ellos de manera asistemática, según intereses coyunturales.

¿Por qué no tratar de demostrar la existencia del diagrama a través de ejemplos concretos? Cierta resistencia personal a todo recurso cuantitativo y clasificatorio podría estar dando cuenta de la eficacia de un fantasma, de la fragilidad de una convicción que no soportaría verse puesta en cuestión. Diría que no creo que sea el caso, pero para

uno mismo, ya lo comentaba más arriba, es del todo imposible descartar categóricamente dicha opción. De cualquier manera, además de esa posibilidad, habría de tenerse en cuenta el hecho de que la tendencia general de la tesis en su propio proceso de individuación, radicalmente procesual, y motivada en el deseo de realizar una reflexión general sobre la enseñanza de la pintura, no ha permitido, ni por tiempo, ni por extensión, la detención en un análisis pormenorizado de ese tipo.

Entonces, el diagrama, ¿siempre está? Si es así, ¿cómo aparece? O quizá ¿sólo sucede en un tipo muy determinado de pintura? Mi respuesta es que, resulte más o menos obvio, más o menos difícil su detección, si la obra es obra, lo es por el diagrama; más allá de clasificaciones dualistas del tipo abstracción/figuración, el diagrama, al instalarse estructuralmente en el cuadro como indeterminación cargada de significancia, posibilita la sustitución de quien hace por quien mira en el organismo *possest*, haciendo del cuadro, obra, del hacedor, autor y del observador, espectador. Si lo logra, es porque propicia una comunicación verdadera, al presentar de manera ordenada, informaciones que proceden de una intencionalidad consciente y datos que proceden de lo inconsciente; es decir, de algún modo, junto a la conciencia, hace presente su condición de posibilidad. Como dice Simondon, “las conciencias no bastarían para asegurar una comunicación; hace falta una comunicación de las condiciones de las conciencias para que exista la comunicación de las conciencias” (Simondon, 2009: 393-394).

En pintura el diagrama es el elemento sustentador del Arte; cuando éste sucede, es porque está, y de manera nueva. Es, en ese sentido, componente formal, producto, no de la aplicación de una fórmula, sino de la puesta en juego de una metodología, de una sabiduría metodológica u oficio (apartado 1.9.1.) capaz de subsumir toda la multiplicidad de métodos posibles. En tanto que recurso metodológico, pretende caracterizar la praxis pictórica como *mera praxis*, en cuanto que posibilita el trato con lo real mediante lo simbólico (apartado 1.11). No se trata de una práctica ideológica, ni pura, ni híbrida (apartado 2.8.); es sólo una práctica de bordeamiento del agujero, sin concesiones a negaciones o sacralizaciones. Como dice Deleuze, “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujer-

rearlo” (Deleuze y Foucault, 2013). El diagrama es la herramienta que, en pintura, agujerea.

Es nueva, para mí, la conciencia del fondo (capítulo 2), la valorización del *párreron* como posibilitador de la existencia de *possest*. De hecho, sin responder a una estructura premeditada, el mayor número de relatos de mi experiencia práctica han venido a integrarse en ese capítulo 2 (4 de 8, frente a un total de 19 repartidos a lo largo de la tesis), los cuales, básicamente, tratan acerca de la relación de la pintura, entendida como figura, con el fondo del que se destaca. Diría que esa flagrante falta de proporción ha agudizado mi conciencia acerca de algo que, estando en juego en mi pintura, y aún sabiendo de ello, pasaba más o menos desapercibido para mí; diría que expresa el conflicto determinante de mi deseo en pugna con el lenguaje. Conflicto que no alcanza resolución y que objetiva la realidad de que, como sujeto en proceso de individuación hacia la autoría, tengo tendencia al estancamiento o la sobrevaloración de la fase camello (apartados 1.1. y 5.7.6.1.).

Diría también que, heredero de una idea de la transgresión convertida en institución, la conciencia del *párreron* viene a debilitar ese legado recibido y a propiciar una reconciliación con la tradición y con toda una serie de factores condicionantes en lo actual para con los que, a menudo, he querido sentirme imperturbable. Esta revelación en lo personal amplía la perspectiva respecto a lo general: como decía al final del apartado 2.6., la pintura que perdura es la que no trata de renunciar a todo lo que le rodea como si fuese una práctica pura, autosuficiente y aislada del mundo, sino la que reconoce e integra en la praxis misma todo aquello que, relacionándola con un fondo concreto, la determina. Creo comprender mejor, ahora, lo que Philip Guston decía en 1960:

Hay algo ridículo y miserable en el mito que hemos heredado del arte abstracto: que la pintura es autónoma, pura y autosuficiente, y, por tanto, solemos analizar sus ingredientes y definir sus límites. Pero la pintura es impura. Es la modificación de las impurezas lo que da lugar a la continuidad de la pintura. Somos creadores de imágenes y esclavos de ellas” (Tovar, 2013: 1).

Enseñar la pintura como práctica impura implica tomar en cuenta su *perturbación estructural* (apartado 1.11.) y, por tanto, implica también

destacar, en un primer plano de interés, el deseo del estudiante. En ese sentido, las características básicas de una enseñanza adecuada a *possest*, tal y como las he descrito, no son nuevas, ni como convencimiento, ni como práctica intuitiva, pero sí en la sistematización mínima que aquí han sufrido. Características que, apartándose de teorías pedagógicas generales, buscan su sustento en el conocimiento de *possest*, siendo, además, consecuencia de su propagación transductiva. La praxis pictórica se extiende como el fuego y se traduce en práctica de enseñanza. La analogía metodológica entre una y otra las caracteriza conjuntamente como dominio transductivo. Por eso resulta difícil para un profesor distinguir absolutamente su propia práctica de sus enseñanzas. En esa traducción de una a otra, la práctica del profesor-pintor no es modelo sino, en todo caso, moduladora y, sobre todo, motor de la práctica docente. En cualquier caso es esencial, tanto, al menos, como las preocupaciones puramente teóricas acerca de la misma que, por lo general, son las únicas que las instituciones educativas nos suelen exigir.

En la transmisión o en el acercamiento de *possest* es primordial tratar con el deseo del estudiante (apartado 5.2.) y desarrollar una técnica para ello (apartado 5.7.1.). Tratar significa aquí detectar, respetar y, a la vez, poner en duda, sostener, vivificar. Tal y como decía más arriba no porque sea algo exigible desde un punto de vista pedagógico o ideológico general, a la manera de aquel que considera la individualidad (que no la individuación) del estudiante como valor supremo, sino porque, siendo el motor de *possest*, no hay manera de abordar su aprendizaje sin atenderlo. En ese sentido, el encuentro con la teoría pero, sobre todo, con la técnica psicoanalítica aporta una posibilidad de conciencia y sistematización de actuaciones intuitivas que, si bien con sus peculiaridades propias, por analogía con aquella pueden comenzar a constituir el esbozo de una técnica de enseñanza eficaz y respetuosa con su objeto (apartado 5.7.). Reconozco la osadía de mi acercamiento al campo del psicoanálisis y las posibilidades de error que acarrea esa aproximación ignorante. Sin embargo, se trata, como decía, de un *encuentro* al que no podría renunciar ahora, siendo consciente de que también implica una responsabilidad ineludible de continuidad, profundización y, si fuera necesaria, corrección.

Si el trato con el deseo es lo fundamental, el encuentro del motivo (apartado 5.7.4.) es la fiesta del proceso de enseñanza-aprendizaje, al suponer la superación de todas las pruebas (apartado 5.7.7.) a las que haya podido ser sometido el deseo del estudiante. Lo mismo que *possest* se realiza a través del diagrama, la relación educativa lo hace a través del ejercicio cuando éste es efectivo, cuando supone que ese estudiante acierte a dar con la razón que lo conduzca a someterse a un proceso de indagación técnica radical y comprometido. Dicha relación, entonces, no se organiza en torno al saber del profesor, sino alrededor de una *nada* (apartado 1.6.) que motiva tanto a uno como a otro y da lugar y ocasión al devenir o a la individuación conjunta de la pareja profesor-estudiante. Se trata de una nueva fase en la propagación transductiva de *possest*.

Por lo general (a no ser en el caso de la enseñanza particular, de la cual nada podría decir por carecer de experiencia en ese ámbito), la relación profesor-estudiante se realiza a través de la mediación de un grupo (apartado 5.4.). La conciencia de la importancia del grupo ha venido a sorprenderme en el momento en el que trataba de buscar solución a los problemas que podría plantear un tipo de enseñanza que, en algún momento y sólo en cierto sentido, he calificado de *esotérica* o *iniciática* (capítulo 5). Me refiero a problemas *amorosos*, en tanto en cuanto una relación de ese tipo, en la cual se reduce la distancia interpersonal habitual (incluso corporalmente), podría derivar fácilmente hacia la manipulación emocional del estudiante por parte del profesor en su ansia de convertirse en maestro, en una idolatría, o en una confusión del estudiante acerca de las motivaciones del profesor. El filtro del grupo y los desplazamientos discursivos del profesor (apartado 5.7.3.) permitirán minimizar la incidencia de dichas desviaciones indeseables, o cuando menos, tratar con ellas. En cualquier caso, el reconocimiento del peligro no debería suponer freno alguno en la instauración del modelo relacional que consideremos idóneo o más adecuado a nuestro objeto de enseñanza.

Por último, respecto al propio estilo textual puesto en juego en la tesis, podría decir que, no ya proyectivamente, sino procesualmente, me ha supuesto, por un lado, un mejor conocimiento de mi propia praxis, y

por otro, la puesta en cuestión de algunos de sus fundamentos, relativamente inconscientes, que han venido condicionándola a lo largo de toda mi experiencia artística. Me refiero, en concreto, a ciertas ideas sobre lo puro y lo impuro, sobre los límites de la pintura, sobre la expresión, e incluso sobre el modo de incidencia en la vida personal de todo aquello que sucede en el taller y en la exposición. Porque, a través de ese vaivén entre lo concreto de un relato experiencial y lo abstracto de una especulación más cercana a lo teórico, sin realizarse de manera explícita, se producen fricciones, acaso contradicciones que, indudablemente, van a dar lugar a nuevos desarrollos, tanto pictóricos como textuales. En cualquier caso, tal y como decía más arriba, ese mejor conocimiento de lo personal ha supuesto el acercamiento y la puesta en juego de conceptos que ahora considero fundamentales para comprender la praxis pictórica como praxis de creación: véase *acto, diagrama, punto gris, repetición, lo nuevo, potencia, possess y proceso*.

Por supuesto, en este fin de trayecto, las fricciones implícitas mencionadas en el párrafo anterior, así como la percepción de la incompletud de algunos desarrollos argumentales y metodológicos, exigen una revisión que queda pendiente, dado que en esta fase de individuación y de equilibrio metaestable, no podría ser efectuada sin que todo el edificio construido se derrumbase; sin la inmersión en un proceso, del todo, nuevo. Ello no significa renegar de lo realizado que queda como rastro de un devenir necesario, si bien es intensa la certeza de su insuficiencia, generada, fundamentalmente, por todo lo que el propio proceso ha hecho aparecer: numerosas cuestiones a investigar, desarrollar, matizar, integrar u organizar, tanto en lo pictórico como en lo textual. En relación con esa deuda de integración y organización, reconozco que el estilo final del texto es algo rebuscado. Plagado de “entonces”, “por tanto”, “en consecuencia”, “precisamente” y otros adverbios y locuciones por el estilo, refleja cierta ansiedad por construir un relato coherente, un desarrollo lógico de cuya precariedad serían síntoma. Probablemente ello sea el análogo textual de una dificultad propiamente pictórica para las transiciones entre formas diferenciadas, de tal manera que muchas de mis figuras, tendentes a separarse totalmente de su fondo, son religadas al mismo por medio de planos o líneas de color sobrepuestos, a la manera de los insistentes perfiles de las figuras centrales de *Le bonheur de vivre* de Matisse (1906). En

cualquier caso, como decía, queda mucho por pintar, mostrar, decir, trabajar, completar y concretar.

Soy consciente de haber pretendido abarcar un campo muy amplio y de no haber llevado hasta el final algunos de los razonamientos planteados. Lo justifico por la urgencia en arrojar algo de luz sobre una práctica pictórica y docente que, en el mejor de los casos, habría atravesado ya su ecuador, y por la utilidad y el interés que el planteamiento general realizado aquí pudiera tener indudable en lo personal, y acaso como establecimiento de un campo de estudio en lo general. En ese mismo sentido, podría decir ahora que, quizá, un ordenamiento diferente podría haber evitado rodeos y repeticiones. Ahora veo claro que, tal vez, si hubiera empezado por los capítulos referentes a la individuación me hubiese ahorrado a mí mismo y al lector algunos quebraderos de cabeza. Sin embargo, pretendiendo predicar con el ejemplo, siempre he entendido esta tesis como proceso de individuación, y en ese sentido, no he podido hacer otra cosa que seguir la marcha de mi espíritu en su ansia de claridad. En cualquier caso, con todas sus carencias y errores, el encuentro de todos esos temas y áreas de investigación, ha devenido motivo que impone un compromiso de continuidad.

Con Simondon y la teoría de la individuación sucede algo similar a lo acaecido en mi encuentro con el psicoanálisis. A pesar de que el problema de la individuación (ya sea como principio o como proceso) ha sido tratada por muy diversos autores (además de Jung o el propio Simondon, Aristoteles, Fichte, Schelling o Spinoza han escrito sobre el tema), si a mí, en relación con la pintura, me ha interesado, ha sido a partir primeramente de Jung pero después y, sobre todo, a partir de Simondon. Se trata, la suya, de una teoría apasionante, de gran complejidad y difícil lectura al exigir conocimientos en áreas diversas y específicas: física, biología, psicología, técnica. Su carácter totalizador, al dar la impresión de que podría servir para explicarlo *todo*, resulta fascinante, pero también la convierte en una herramienta peligrosa, en el sentido de que, a menudo, y a falta de una visión de la totalidad semejante a la que en ella se plantea, tiende a propiciar utilidades no del todo rigurosas que, no hallando una denominación más adecuada, calificaría de metafóricas. Se trata, por supuesto, de un peligro

que no proviene de la teoría misma, sino de la responsabilidad intelectual de quien la aplique.

A pesar del esfuerzo de precisión, me reconozco en esas utilizaciones metafóricas que, de todas formas, me atrevería, una vez más, a justificar como primer acercamiento a un modo de pensamiento que intuyo muy fructífero para las artes y sus relaciones con el resto de saberes, actividades y experiencias humanas. Podría decir, también, que esa utilización metafórica funciona como fondo musical que propicia un estado de ánimo proclive a atender a lo *real*. Aún en su precariedad, según el método procesual de esta tesis, método transductivo o marcha del espíritu en su propio pensar, he tenido que ir avanzando paso a paso al son de esa música sin saber realmente a dónde me dirigía. He tratado de concretar hasta donde he sido capaz, pero, en cualquier caso, queda por realizar una reflexión más profunda y un empleo mucho más exhaustivo de los nuevos términos puestos en juego alrededor de la idea de individuación. En el estilo final de la tesis sería posible unificar puntos de vista, eliminando posibles contradicciones y referencias a ciertos campos de saber, así como reelaborar sus ideas fundamentales a partir de la individuación simondoniana como idea rectora. Es decir, hubieran sido probablemente suficientes las nociones de individuación y de transducción como sistema de referencia para la elucidación de una idea de la pintura y su enseñanza. Sin embargo, no ha sido aquí posible, dado que he ido asimilando dichos conceptos en el proceso de escritura mismo. Quedaría pendiente, por tanto, el ensayo de una teoría de la individuación pictórica estrictamente simondoniana. Si bien el esfuerzo de concreción, de formalización, no se ha completado, ha dejado un rastro que visitar. Por eso, me gustaría poder decir, con Klee, que ahora soy *abstracto con recuerdos*³, en el sentido de que el proceso de adquisición de forma continúa, tomando impulso en los restos que, en su devenir, va produciendo.

3 La cita completa es: “Esta guerra la tenía yo desde hace mucho tiempo dentro de mí. Por eso no me importa nada en cuanto a mi fuero interno. Para sacarme a mí mismo de entre las ruinas, tendría que volar. Y volé: En ese mundo destrozado ya sólo vivo en el recuerdo, así como a veces se piensa en algo pasado. Por lo tanto, soy “abstracto con recuerdos” (Klee, 1998: 242).

GLOSARIO

Al margen de que esta tesis sea en sí misma una especie de glosario que construye y ordena una serie de conceptos para una formulación de la pintura y su enseñanza desde el punto de vista de los procesos de individuación, considero necesario explicitar el enfoque de algunos de los términos utilizados a lo largo de las páginas precedentes. Entiendo que el recurso a las entradas de este glosario podría facilitar la lectura de algunos pasajes que, por la multiplicidad de conceptos puestos en juego, podrían resultar algo confusos.

Las definiciones de las que parto para precisar dichos términos tienen origen en contextos y campos de conocimiento diversos, si bien, dada la orientación general de este trabajo, hay un predominio de la teoría del Arte, la antropología, el psicoanálisis y la filosofía.

Su ordenamiento responde a un criterio alfabético.

* * *

AMOR. Al describir Cézanne su propio proceso de creación, hacia el final del relato, dice:

La capa geológica, el trabajo preparatorio, el mundo del dibujo se hunde, se ha desplomado como en una catástrofe. Un cataclismo se ha apoderado de ella, la ha regenerado. Un nuevo período vive. ¡El de verdad! Aquel en el que nada se me escapa, en que todo es denso y fluido a la vez, natural. Ya sólo hay colores y en ellos claridad, el ser que los piensa, esa subida de la Tierra hacia el Sol, esa exhalación de las profundidades hacia el amor” (Gasquet, 2009: 172).

Por otra parte, Matisse, refiriéndose a cierta pintura *abstracta* comenta:

No encontramos expresividad alguna en lo que pretende ser las relaciones entre sus colores. Y ya pueden utilizarlos cuanto quieran que mientras no consigan crear una relación entre ellos, todo será en vano. La relación es el parentesco entre las cosas, es el lenguaje común; la relación es el amor, sí, el amor. Sin esta relación, sin este amor, desaparece todo criterio de observación y por lo tanto desaparece la obra de arte” (Matisse, 1978: 160).

Cruzando ambas ideas, diría que *amor* sería la culminación del *acto* pictórico, lo que germina tras la catástrofe, el *hecho* pictórico. Entien-

do que si el hecho pictórico es el amor, es porque, en tanto que acontecimiento de relación carente de significado concreto, en tanto que ser de sensación, cumple la definición que del amor, según diferentes variantes de una misma fórmula, da Lacan: “amar, es siempre dar lo que no se tiene, y no dar lo que se tiene” (Seminario V), “el amor como tal, siempre se los dije, y lo reencontraremos en todas las puntas, es dar lo que no se tiene. Y que no se puede amar más que haciendo como no teniendo. Aún si se lo tiene. Que el amor como respuesta, implica el dominio del no tener” (Seminario VIII), “El amor es dar lo que no se tiene a alguien que no quiere eso” (Seminario XII).

Dicha fórmula lacaniana, remite al psiquismo del sujeto, en tanto que sujeto de deseo. Su estructura psíquica se conforma en torno a una falta esencial que remite a un objeto imaginario perdido (*objeto a*) nunca recuperable, de tal modo que el deseo es, al fin y al cabo, *deseo de tener un deseo insatisfecho* (ver, en este mismo glosario, las entradas correspondientes a *sujeto* y *deseo*). El objetivo último del deseo sería, por tanto, no alcanzar nunca satisfacción, ya que dicha satisfacción significaría la detención del circuito libidinal y, en última instancia, la muerte.

En el amor, lo que se desea es ser deseado, es decir, convertirse en objeto sustitutivo de deseo para lo que a la otra persona le falta. Amar por tanto, es darle al otro nuestro deseo de él, darle nuestra falta, darle lo que no tenemos. El hecho de que, en la segunda parte de la definición lacaniana, se diga además, que se trata de dar lo que no se tiene “a alguien que no quiere eso”, remite a la permanente inadecuación del objeto de deseo, que nunca alcanza a colmar la falta que lo conforma como tal objeto. El amor consistiría, por tanto, en un tipo de relación caracterizado por el perpetuo desencuentro entre sujeto de deseo y objeto deseado, donde el objeto también es sujeto, y unidos por una ilusión recíproca de satisfacción.

Considero que este mismo tipo de relación *amorosa* es la que se instaura en el entramado intersubjetivo que el hecho pictórico, acontecimiento relacional, posibilita. Y al calificarla de *amorosa*, la situaría en el dominio de la sensación como más allá o más acá del de la significación (en tanto que lo que la obra aporta, no es un significado concreto, sino una *significancia*, una posibilidad de proyección para quien la mira, algo que, en última instancia, la obra *no tiene*).

APRENDIZ. Lo utilizo para referirme a aquel que aprende pintura, aplicado al sujeto que, empeñado en un proceso de estudio, logra algún avance significativo en su desarrollo técnico. Más que *comprender* la pintura (o *saber* lo que pintar es), el aprendiz aprende a hacerla, aprende a pintar, y sabe que es capaz de ello cuando realmente lo hace; la suya “no es una comprensión teórica sino una evidencia práctica” (Pardo, 2004: 56). Se opone, en ese sentido, a *estudiante*, término que me serviría para designar la situación de quien todavía, a pesar del esfuerzo, no ha conseguido incorporar a su hacer algo que vaya más allá de los tópicos instituidos, quien no ha aprendido todavía pintura (no ha aprendido a pintar), a pesar de que pueda haber comprendido lo fundamental de sus procedimientos. *Estudiante* haría referencia, por tanto, a una primera fase del proceso de aprendizaje, previa al encuentro del *diagrama* (apartado 1.2.1.), mientras que *aprendiz* expresaría la condición de quien ha encontrado su *motivo*. El aprendizaje, en ese sentido, supondría la fiesta del estudio, el acontecimiento que, no por deseado, siempre se produce, dado que su resolución depende, por un lado, del estilo de enseñanza, pero, por otro, de factores vitales y personales a los que la institución pedagógica puede tratar de aproximarse, pero que en sí mismos son ingobernables.

AUTOR. Tomando como referencia algunas ideas de Moraza, diría que la autoría consiste en una atribución de responsabilidad “que legitima una propiedad y un dominio para el relato de la historia” (Moraza et. alt., 1992: 33). El autor sería el responsable último de la obra ante los demás. Sin embargo, según Barthes, en el ámbito de la literatura se trataría ésta de una figura en crisis a través de la modernidad, en trance de desaparición y, además, deseablemente destinada a ello al entender que más allá del autor, es el propio lenguaje quien habla, de tal manera que dicha función se habría disuelto o se habría de disolver en un coro de voces y de referencias que harían de la obra un producto anónimo cuya ganancia consistiría en dar lugar al lector¹.

¹ Barthes dice así: “Aunque todavía sea muy poderoso el imperio del Autor (la nueva crítica lo único que ha hecho es consolidarlo), es obvio que algunos escritores hace ya

Para Foucault, en sintonía con Barthes, no importa tanto quién habla como la naturaleza misma del significante, cuestión que lo conduce a preguntarse precisamente qué puede ser una obra, concluyendo que “la palabra “obra” y la unidad que designa son probablemente tan problemáticas como la individualidad del autor” (Foucault 1998: 42)².

Tomando en consideración las ideas de Barthes y Foucault sobre la *muerte del autor* y la cuestión de la identidad de la *obra*, traspongo dichas ideas a la práctica pictórica y, entendiendo que es la propia Pintura quien trae a presencia aquello que podrá ser visto, considero aquí al autor no como la instancia generadora de la obra, como si autor y obra estuvieran dados ya de antemano, sino, precisamente, como producto de un proceso complejo, proceso de individuación, en el que junto a la idea de espectador, los tres términos se crean en su relación recíproca, con el arte como fondo posibilitador de la existencia de todos ellos. El autor *nace* cuando se efectúa la comunicación intersubjetiva a través de la obra. Si alguien recoge el mensaje enviado en la botella, es cuando el mensaje se convierte en mensaje y remitente y receptor comienzan a existir en cuanto que autor y espectador. El naufrago es responsable de enviar la nota, pero esa responsabilidad no hace de él,

algún tiempo que se han sentido tentados por su derrumbamiento. En Francia ha sido sin duda Mallarmé el primero en ver y prever en toda su amplitud la necesidad de sustituir por el propio lenguaje al que hasta entonces se suponía que era su propietario; para él, igual que para nosotros, es el lenguaje, y no el autor, el que habla; escribir consiste en alcanzar, a través de una previa impersonalidad —que no se debería confundir en ningún momento con la objetividad castradora del novelista realista— ese punto en el cual sólo el lenguaje actúa, “performa”, y no “yo”: toda la poética de Mallarmé consiste en suprimir al autor en beneficio de la escritura (lo cual, como se verá, es devolver su sitio al lector)” (Barthes, 1987: 66-67).

- 2 Foucault dice así: “El tema del que quisiera partir, cuya formulación tomo de Beckett: “Qué importa quién habla, dijo alguien, qué importa quién habla”. Creo que en esa indiferencia hay que reconocer uno de los principios éticos fundamentales de la escritura contemporánea. Digo “ética” porque esa indiferencia no es tanto un rasgo que caracteriza la manera en que se habla o en que se escribe; es más bien una suerte de regla inmanente, retomada sin cesar, nunca completamente aplicada, un principio que no señala la escritura como resultado sino que la domina como práctica” (Foucault, 1998: 39).

todavía, un autor. El autor consistiría, por tanto, más en un efecto que en una causa y tendría que ver, precisamente, con el proceso de individuación de la persona, de tal manera que cuando aparece el autor es porque la persona desaparece en el acto, a través del acto cuya performatividad lo despoja incluso de su nombre, que va a perder su función apelativa (significativamente, más que por su nombre propio, los autores son conocidos por su apellido, los cuales no sirven tanto para hablar “a” como para hablar “de”) (Sánchez Ferlosio, 1992b: 15-16)³. En esta tesis el autor no es sino que deviene. En el caso de que el proceso de individuación se efectúe, es responsable de la obra ante los demás. Tal y como ya citaba en la *Introducción*, vuelvo a recoger aquí las palabras de Paul Valéry: “la vida del autor no es la vida del hombre que él es” (1987: 99).

CLICHÉ. Tomando como referencia la tercera entrada del diccionario de la Real Academia de la Lengua, considero el cliché “lugar común, idea o expresión demasiado repetida o formularia”.

En el mundo de la imagen en general, en nuestra iconosfera, o en el marco de aquello que en los últimos años se viene denominando *cultura visual*, el cliché sería efecto de una intención publicitaria y seductora en la utilización de las imágenes para generar productos rápida y fácilmente asimilables, sin el obstáculo de una decodificación laboriosa. El cliché sería por tanto la imagen familiar, de uso común, aquella que se incorpora a la memoria sin dificultad por responder a esquemas ya instalados en ella.

En lo que se refiere al mundo de la pintura, según Gilles Deleuze, la

3 La cita completa se refiere a lo que, a menudo, sucedía y quizá todavía suceda en algunos lugares de España con el nombre de las “mujeres públicas”, que solía venir precedido de artículo determinado (*la Esperanza, la Luisa*): “en efecto, a la que es concebida como *una cualquiera*, a la que ha dejado de *ser alguien*, a la que ya *no es nadie* —porque no es de nadie, porque nadie quiere reconocerla como suya en tanto que persona, lo que tiene por correlato el ser de todos como puro objeto, pura mercancía— el nombre *propio* se le vuelve por fuerza advenedizo (Sánchez Ferlosio, 1992b: 16). Reconociendo la distancia, y sin rehuir a la vez el posible carácter metafórico de la comparación, lo que me interesa resaltar aquí, es la diferencia del sentido de la nominación a partir del cambio de estatuto de quien deviene autor.

idea de cliché haría referencia a imágenes demasiado vistas, a la vulgaridad de lo meramente ilustrativo o a todo ese conjunto de construcciones ideales que pueblan la imaginación del pintor antes de comenzar a trabajar y dificultan su tarea de hacer lo visible:

“Es por eso precisamente que pintar implica una especie de catástrofe. ¿Por qué? Implica una especie de catástrofe sobre la tela para deshacerse de todo lo que precede, de todo lo que pesa sobre el cuadro aún antes de que sea comenzado. Como si el pintor tuviera que desembarazarse. ¿Cómo llamar a esas cosas de las que el pintor debe desembarazarse? ¿Qué es esta lucha con fantasmas antes de pintar? ¿Qué son esos fantasmas? Los pintores le han dado a menudo un nombre, casi técnico, en su propio vocabulario: los clichés. Se diría que los clichés están ya sobre la tela aún antes de que se la haya comenzado. Que lo peor está ya ahí. Que todas las abominaciones de lo que es malo en pintura están ya ahí. [...] ¿Dónde están? En la cabeza, en el corazón, en todas partes. En la pieza. Es estupendo, esos fantasmas están ahí aunque uno no los vea” (Deleuze, 2007: 42).

CULTURA. Tomando como referencia la definición que del término da Moraza (2004), considero la cultura como un fenómeno de transmisión de información por procedimientos no genéticos. En sintonía también con Freud, la entiendo aquí como el mundo material e inmaterial, práctico y simbólico, resultado de una serie de procesos cognitivos que se van transmitiendo por vías conductuales y artificiales de generación en generación⁴. Nos enfrenta a la existencia en el ser humano (animal cultural) de un depósito de información (actos lingüísticos, sistemas de representación, conductas, etc.) cuyo objetivo es provocar efectos en los demás y regenerar las sociedades humanas mediante formas y contenidos que se suponen valiosos. Es el ecosistema propio del hombre, ya que éste, en su vivir, en ningún momento se puede apartar de la mirada que le impone, ni siquiera a la hora de observar lo que consideramos Naturaleza que, en ese sentido, sería producto también de la Cultura. De tal modo que, en lo referido a lo humano, la Natura-

4 Freud dice así: “Por un lado, abarca todo el saber y poder-hacer que los hombres han adquirido para gobernar las fuerzas de la naturaleza y arrancarle bienes que satisfagan sus necesidades; por el otro, comprende todas las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular, la distribución de los bienes asequibles” (Freud. Infobase).

leza es tan Cultura, como la Cultura, Naturaleza.

Utilizo el término en relación con lo que, a partir del capítulo 2., denomino *fondo* como medio sobre el que, en mutua articulación, destaca la figura que, en el caso que nos ocupa, sería la Pintura. Si bien la experiencia de la Pintura y del Arte en general sería un caso particular de este tipo de procesos de transmisión de información por medios no genéticos de tal manera que, indiscutiblemente, contribuiría a la creación de la Cultura a la vez que formaría parte y estaría determinado por ella, a causa de su peculiaridad como forma de saber en el límite del conocimiento (en el sentido de que diluye la dicotomía sensorial/intelectual, así como problematiza la distancia sujeto/objeto), tendría al mismo tiempo un pie fuera de la misma, o cuando menos, la tendencia a empujar en todas direcciones los límites culturales entendidos como reguladores de sistemas sociales de pertenencia⁵. Porque, a pesar de la definición general dada, tal y como dice Sánchez Ferlosio, cultura no es siempre sinónimo de algo intrínsecamente bueno, sino instrumento de control y, demasiado a menudo, cliché: “La cultura es desde siempre, congénitamente, un instrumento de control social, o político-social cuando hace falta; por esta congénita función gubernativa tiende siempre a conservar y perpetuar lo más gregario, lo más enajenante, lo más homogeneizador” (Sánchez Ferlosio, 2012b).

CULTURA VISUAL. Esta idea presenta una doble vertiente. Por un lado, por analogía con los estudios culturales, se habla de *cultura visual* como campo de investigación de carácter interdisciplinar “centrada en la comprensión de la respuesta de los individuos y los grupos a los medios visuales de comunicación” (Mirzoeff, 2003: 21-22).

Por otro lado, que es el que aquí más me interesa, designa la modalidad cultural relativa a la posmodernidad occidental, donde lo visual

5 Quizá sea un sentimiento con reminiscencias de una concepción romántica del individuo como entidad aislada enfrentada a lo sociocultural, pero estoy con el artista Carl André cuando dice: “Arte es lo que hacemos, cultura, lo que nos hacen”. Estamos todos en el mismo barco, pero uno no puede dejar de tener la sensación de que, muy lejos de construir en común nuestro propio ecosistema, se nos pretende imponer otro, exclusivamente favorable a los intereses de determinados sectores del mismo.

se impone de manera absoluta en la transmisión de información. Según Mirzoeff, y entendiendo por tecnología visual “cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e Internet, la cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual” (Mirzoeff, 2003: 19). La idea de una cultura visual, en lo que al Arte respecta, representaría, según sus defensores, una *superación* del mismo, en el sentido de que, refiriéndose a una realidad mucho más amplia, lo incluiría. Para Moraza, partiría de una confusión entre un concepto disciplinar y uno antropológico del Arte. Mientras que el primero remite a

Un tipo de experiencia y a un tipo de contexto y de producción determinados (contemplación, objeto, museo...) tal y como se viene desarrollando desde el renacimiento europeo en ciertas funciones que Kant quiso resumir como “placer desinteresado”, ligado a la contemplación, el segundo incluiría numerosos tipos de experiencias y de producciones culturales; es el tipo de acepción que se utiliza cuando se habla del “arte egipcio” o el “arte de los dogones”, “arte universal”, o incluso “el arte que tiene manganito para arreglar averías en las tuberías (Moraza, 2004:7)

Reconociendo también sus ventajas y sus posibles aportaciones en cuanto al nivel de conciencia que supone respecto de las formas de vida contemporáneas, el peligro de esa confusión y de la consecuente adopción de la categoría de *lo visual* frente al arte, supondría renunciar a “un lugar de discusión privilegiado, precisamente por su relativa marginalidad”, y también “el olvido interesado de especificaciones y procesos sociales y categoriales muy complejos y sutiles” (Moraza, 2004:7).

DESEO. En la teoría psicoanalítica freudiana, el deseo es “falta inscrita en la palabra y efecto de la marca del significante en el ser hablante”⁶. La integración en la red social constituida como tal por el

6 *Diccionario de conceptos, términos y personalidades del Psicoanálisis.*

lenguaje, conlleva la renuncia a un objeto supuesto como perdido. El objeto supuestamente perdido, denominado *objeto a*, es la causa del deseo. Viene determinado por la escisión que supone la separación de la madre y la adquisición del lenguaje como ingreso en el orden simbólico. En este sentido, Lacan afirma que el deseo del sujeto es el deseo del Otro, ya que la falta que lo origina se produce en la necesidad de convertirnos en seres sociales. A su vez, N. Braunstein lo explica diciendo que “el deseo sólo llega a ser deseo por la mediación del orden simbólico que lo constituye como tal” (Braunstein, 2006: 17). Se trata, en cualquier caso, de una realidad psicológica decisiva, de tal manera que “desde la infancia no cesa de insistir y determina, sin que él lo sepa, el destino del sujeto” (Braunstein, 2006: 17). Profundizando en la dinámica y la naturaleza de ese deseo, Freud llega a la conclusión de que, si bien a menudo aparece desplazado y representado en la conciencia según significantes diversos, al fin y al cabo se trata del “deseo de tener un deseo insatisfecho” que remite a la falta sustancial en el ser⁷.

Para Deleuze, sin embargo, el deseo no remite a una falta, sino que es producción, voluntad de poder o *afecto activo*, que diría Spinoza. Según él, el deseo no remite nunca a un objeto faltante, sino que implica la construcción de un *conjunto de deseo*, y en ese sentido es activo, constructivo, potencia productiva de vida. En tal caso, las necesidades derivarían del deseo como construcción y no al revés. Dice:

Yo no deseo a una mujer —me da vergüenza decir cosas así—, lo ha dicho Proust, y en Proust es muy hermoso: no deseo a una mujer, deseo a su vez un paisaje que está envuelto en esa mujer, un paisaje que puedo no conocer, y

7 Según Žižek el deseo es paradójico: “... la paradoja del deseo: tomamos por posposición de “la cosa en sí” lo que ya es “la cosa en sí”; tomamos por la búsqueda y la indecisión propias del deseo lo que es de hecho la realización del deseo. Es decir que la realización del deseo no consiste en ser satisfecho plenamente, sino que coincide con la reproducción del deseo como tal, con su movimiento circular.[...] De este modo podemos aprehender la especificidad del concepto lacaniano de angustia: no hay angustia cuando falta el objeto causa del deseo; no es la falta del objeto lo que da origen a la angustia sino, por el contrario, el peligro de que nos acerquemos demasiado al objeto y de este modo perdamos la falta misma. La angustia es provocada por la desaparición del deseo” (Žižek, 2000: 22-24).

que presiento, de tal suerte que, si no despliego el paisaje que ella envuelve no estaré contento, es decir, mi deseo fracasará, mi deseo quedará insatisfecho”⁸

El deseo por tanto, se organiza siempre en contextos determinados e implica movimiento, flujo y construcción de relaciones.

A lo largo de la tesis, en su desarrollo natural, el propio concepto deviene y cambia de sentido. Al poner en relación las dos concepciones arriba expuestas y contrastarlas con las ideas de Simondon, en ocasiones me acerco a una consideración del deseo como impulso vital impersonal motor de toda evolución y, en ese sentido, emparentado con el *élan vital* de Bergson (2007).

Así mismo, en consonancia con las ideas de Jung y Simondon acerca de la individuación, y también con el último Lacan, será importante tomar en cuenta que el proceso evolutivo que supone el proceso psicoanalítico, no consiste tanto en la liberación del deseo (que, al fin y al cabo, aún en sus aspectos más *transgresores* es siempre dependiente del Otro, de la ley), como en la identificación con el *síntoma* (*sinthome*), identificación que supondría, de algún modo, el encuentro de un goce que, en lugar de ligar al sujeto al Otro, lo liga a la Cosa (que sería aquello que existe independientemente del Otro, de lo simbólico; es el lugar de las pulsiones, del ello en términos freudianos, o lo preindividual en términos simondonianos):

...lo que Lacan llama subjetivación: el advenimiento del sujeto allí donde eso era/estaba, donde las pulsiones eran/estaban. Subjetivarlas es darles un lugar, y tal vez una importancia, que de otro modo les es negada. Concebirlas como propias ya es un paso hacia permitirles su expresión, y esto debe combinarse con la interpretación progresiva del por qué y el para qué de las restricciones simbólicas que se imponen a la satisfacción (Fink, 2008: 263).

DEVENIR. Utilizado como verbo o como sustantivo, designa un proceso continuo de transformación, mutación y cambio. Expresa una va-

8 *El abecedario de Deleuze. “D” de deseo.* Entrevista realizada por Claire Parnet accesible en Youtube en: <http://www.youtube.com/watch?v=eeMvkLo8yDI>. Consultado por última vez el 5/10/2012

riabilidad sustancial, la transformación ininterrumpida de las cosas y de los fenómenos. Es el proceso de ser, o el ser como proceso, como movimiento y, en consecuencia, generador de ritmo. El mejor representante de esta idea de devenir es Heráclito, con su *todo fluye*. En la concepción de Deleuze, la circunstancia del devenir es lo “radicalmente otro”. Se puede hablar de devenir cuando la transformación implica el contagio de realidades minoritarias; devenir es siempre devenir otro y, en ese sentido, el movimiento deberá ir de lo conocido a lo desconocido, de lo representado a lo que queda fuera de la representación, de lo mayoritario a lo minoritario: no se puede devenir hombre, blanco, occidental, en cuanto que caracterizaciones interiorizadas de una realidad dominante, sino que siempre se deviene aquello que, de una manera u otra resulta irrepresentable. Responde al deseo y tiene que ver con el proceso mismo de individuación.

ESPECTADOR. Según la terminología puesta en juego y la orientación general de este trabajo, *espectador*, en el caso de que el proceso de individuación llegue a efectuarse, vendría a sustituir a la noción de receptor en la tríada característica de la teoría de la comunicación, formada por emisor-mensaje-receptor. Retomando el ejemplo del naufrago que envía un mensaje en una botella, diría que espectador es aquél que, habiendo encontrado en la orilla ese objeto a la deriva, lo recoge, lo comprende como petición de socorro y acude al rescate de aquél otro que puso una carta en circulación sin saber si lo que escribía sería aprehendido como verdad y sin saber de su destino. Se trata por tanto de una instancia activa, de la conversión de una subjetividad aislada en término de una relación de comunicación intersubjetiva. Tal y como mencionaba en la entrada *autor*, el fondo de ese proceso de individuación y comunicación intersubjetiva donde el espectador puede tener lugar, es el Arte entendido como experiencia que “presupone (y no sólo en principio, sino constantemente) otras formas previas de conciencia o de saber: no es una conciencia de primer grado y no apunta a un saber de primer grado, sino a un saber de saberes, a una reflexión no estrictamente subjetiva, no definidamente objetiva” (Moraza, 2004: 20).

Esta idea de espectador se opone a la afirmación de Guy Debord cuando dice de él que “cuanto más contempla, menos es” (Debord,

2009: 30) y se alinea, por el contrario, con *el espectador emancipado* de Rancière, quien lo entiende como aquel que participa en la creación y recreación de lo visible⁹. En todo caso, cuando hablo de espectador como término que, en su propia actividad receptiva, es capaz de crear autor y obra, no me refiero a una única subjetividad sino a un sujeto colectivo, que a su vez, deviene tal en complejos procesos de individuación transindividuales.

FANTASMA. En la teoría freudiana, “designa la vida imaginaria del sujeto y el modo en que éste se representa a sí mismo en su historia o la historia de sus orígenes”¹⁰. Es el guión imaginario que el sujeto se relata a sí mismo para sobrellevar la falta causa de su deseo. En la realidad psíquica, el fantasma es “la expresión última y más verdadera” de los deseos inconscientes. Consiste precisamente en la instancia que la clínica psicoanalítica pone en cuestión y trata de atravesar, realizando lo que Lacan denomina “destitución subjetiva”. Se trata de un viraje por el que el sujeto cambia de perspectiva y, más allá del alivio imaginario, se reconoce en sus síntomas en tanto que respuestas de *lo real*. Considero que, entendida como proceso de individuación, también la pintura facilita una especie de borrado del sujeto que podría equipararse al atravesamiento del fantasma psicoanalítico.

9 Rancière dice así: “La emancipación, por su parte, comienza cuando se cuestiona de nuevo la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones mismas del decir, el ver y el hacer pertenecen a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de las posiciones. El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga lo que ve con muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante. Participa en la performance rehaciéndola a su manera, sustrayéndose por ejemplo a la energía vital que ésa debería transmitir, para hacer de ella una pura imagen y asociar esa pura imagen a una historia que ha leído o soñado, vivido o inventado. Así, son a la vez espectadores distantes e intérpretes activos del espectáculo que se les propone” (Rancière, 2010: 19)

10 *Diccionario de conceptos, términos y personalidades del Psicoanálisis*.

FIGURA. Por una parte, la entiendo como aquello que, en su interrelación, se destaca de un fondo del que surge, sin desligarse de él.

Por otro, en resonancia con el libro *Discurso, Figura* de Jean-François Lyotard (1978), la noción de *figura* que manejo se opone a la de *discurso*, como aquello por lo que, en tanto que pintores, hay que tomar partido. Según Lyotard, el mundo no es un texto, sino que en él hay un espesor, una diferencia constitutiva que no se nos da a leer, sino a ver. Siguiendo a Breton, habla de un “ojo en estado salvaje” (1978: 31), como instrumento para captar la diferencia en el mundo inmanente ensombrecido por la palabra. Se trata de la diferencia que continuamente queda olvidada en el significar. Se refiere a lo sensible, al mundo percibido, a lo visible, ajeno al habla. En cierto sentido, se asemeja a lo preindividual de Simondon. En pintura, entiendo el término *figura* como forma en formación, forma en su hacerse presente a nuestros ojos. Siguiendo la definición que de ella da Deleuze, *figura* me sirve para designar precisamente el espacio entre acto y hecho pictórico, la realidad que los conecta:

A esta vía de la Figura Cézanne le da un nombre sencillo: la sensación. La Figura es la forma sensible relacionada con la sensación; actúa inmediatamente sobre el sistema nervioso, que es carne. Mientras que la Forma abstracta se dirige al cerebro, actúa por mediación del cerebro, más cercano al hueso. [...] La sensación es lo contrario de lo fácil y lo acabado, del cliché, pero también de lo “sensacional”, de lo espontáneo... etc. La sensación tiene una cara vuelta hacia el sujeto (el sistema nervioso, el movimiento vital, el “instinto”, el “temperamento”, todo un vocabulario común al naturalismo y a Cézanne), y una cara vuelta hacia el objeto (“el hecho”, el lugar, el acontecimiento). O, más bien, no tiene del todo caras, es las dos cosas indisolublemente, es ser-en-el-mundo, como dicen los fenomenólogos: a la vez devengo en la sensación y algo ocurre por la sensación, lo uno por lo otro, lo uno en lo otro. Y, en último término, el cuerpo mismo es quien la da y quien la recibe, quien a la vez es objeto y sujeto” (Deleuze, 2002: 41-42)

Figura es también, en este sentido, el hecho pictórico, *lo pictórico, lo nuevo* que en Pintura surge del diagrama, aquello que pasando por el caos impuesto por la mano desencadenada se reintegra al orden visual, no ya simplemente óptico, porque da “al ojo otro poderío” (Deleuze, 2002: 104).

FORMA. Salvo especificación contraria, emplearé el término acorde a su sentido más común. Podría decir que ese sentido está fundamentado en la teoría hilemórfica de Aristóteles, según la cual todos los seres sensibles o perceptibles se componen de materia y forma. En esa teoría, una y otra se oponen, de tal manera que, a pesar de tener siempre una forma, la materia es conceptualmente considerada materia en tanto en cuanto puede perder su forma y adquirir otras nuevas. La forma es aquello que no es material. Son los rasgos de la cosa, la determinación exterior de la materia y también su estructura, en el sentido de organización de los elementos que la componen. Su cualidad fundamental, según Von Ehrenfels, precursor y fundador de la teoría de la forma, es la *transponibilidad*: la forma no reside en la suma de sus elementos. En palabras de G. Simondon, “en el curso de la transposición, todos los elementos son alterados, y la forma permanece” (Simondon, 2012: 87). Se diferencia en ello de la imagen, en el sentido que ésta no es igualmente transponible.

Si bien en la concepción de la pintura que aquí desarrollo no la considero operativa ni adecuada, debemos mencionar, precisamente por aclarar el sentido de su exclusión, una segunda oposición o complementariedad conceptual de términos. A menudo forma aparece opuesta a contenido. Forma y contenido son considerados “dos aspectos del mismo fenómeno, es el desdoblamiento de lo uno”¹¹, en relación conflictiva y tensa la una con el otro, de tal manera que una forma puede ser desechada o un contenido modificado. Sin embargo, en esa oposición, “el contenido es la base del desarrollo, la forma es el modo de existencia de la cosa; el contenido posee movimiento propio, la forma depende de él”¹². En mi idea de la Pintura, por el contrario, la forma no tiene nunca ese sentido subsidiario para con el contenido, sino que muy al contrario, determina y condiciona aquello que pueda ser considerado como tal, de manera que ni siquiera podríamos hablar de división alguna sino de una unidad estrictamente pictórica sin desdo-

11 Diccionario soviético de filosofía. pp.: 190-191

12 Ibid.

blamiento posible. En este sentido, forma designa la realidad y la materialidad del hecho pictórico.

Sin embargo, aparece en tensión, a menudo, de manera no explícita, con los términos *figura* e *información*. *Información*, en concreto, supondría la reformulación pertinente de la noción de forma de acuerdo con las teorías de Simondon respecto del proceso de individuación. Forma se referiría así, a la forma ya acabada, ya constituida de una vez por todas, y en ese sentido, *muerta* (porque su única posibilidad evolutiva sería la degradación), mientras que *información* se referiría al propio proceso de adquisición de forma como devenir constituyente. Más allá de su necesidad y valor de uso para nuestra orientación en el mundo a través de la percepción, lo interesante de la forma, su valor estético, tendría que ver con el hecho de que devenga información significativa, lo cual sucede cuando se acerca a la realidad de *lo nuevo* tratada en el apartado 1.6. La “buena forma”, por tanto, en el contexto de esta tesis, no es la forma geométrica simple y pregnante de la teoría de la Gestalt, sino aquella forma que supone una intensificación de la información más cercana a lo definido como *figura*, en tanto que forma sensible relacionada con la sensación. Esta concepción de la *forma* guarda grandes similitudes con las ideas de W. Gombrowicz¹³, quien la entiende como algo inauténtico y opuesto a la inmadurez, que sería, por el contrario, la fuerza de la vida. En este último sentido tiene también relación con la definición de representación que manejo (ver la entrada correspondiente en este mismo glosario).

GOCE. El goce, en psicoanálisis, es una noción compleja que se entiende en relación de oposición con la de deseo. Se separa también de la acepción más común que la equipara al placer. Según Braunstein,

13 En el prólogo a su novela *Ferdydurke* dice: “Los dos problemas capitales de *Ferdydurke* son: el de La Inmadurez y el de La Forma. Es un hecho que los hombres están obligados a ocultar su inmadurez, pues a la exteriorización sólo se presta lo que ya está maduro en nosotros. *Ferdydurke* plantea esta pregunta: ¿no veis que vuestra madurez exterior es una ficción y que todo lo que podéis expresar no corresponde a vuestra realidad íntima? Mientras fingís ser maduros vivís, en realidad, en un mundo bien distinto. Si no lográis juntar de algún modo más estrecho esos dos mundos, la cultura será siempre para vosotros un instrumento de engaño” (Gombrowicz, 2002: 17).

definir el goce como concepto es “distinguirlo en su valor diacrítico, diferencial, en esa doble articulación, con el placer y con el deseo” (2006: 18). Si bien el placer responde al sentimiento de disipación de tensiones por la satisfacción de alguna necesidad pulsional, en el ser hablante el asunto de la satisfacción es complejo, y pasa también por la palabra. Depende, tanto como el deseo, del lenguaje, por lo que sólo hay “gocce en el ser que habla y porque habla” (2006: 13), pero pertenece, sin embargo, al orden de lo inefable, de tal modo que, al decirlo, se lo disuelve. El goce remite al cuerpo propio y es siempre “subjetivo, particular, imposible de compartir, inaccesible al entendimiento” (2006: 18). Sólo puede gozarse de aquello que se posee y, para poseerlo plenamente, es necesario que el otro renuncie a ello. Así, lo que el derecho, en tanto fórmula operativa del vínculo social, regula, es precisamente las restricciones impuestas al goce de los cuerpos, porque el goce, en su solipsismo, desvincula. Para explicar la noción de goce, Lacan, en su seminario *Aún* de 1972, menciona el término jurídico de usufructo: el usufructo es disfrutar de algún bien pero sin despilfarrarlo. Frente a ello el goce es lo que el usufructo precisamente regula: el despilfarro, el gasto (Bataille, 1987), lo que no es útil o no sirve para nada. Remite al reservorio de lo pulsional, al *ello* en términos freudianos, ese *ello* que no sabe nada de leyes ni de transgresiones, y que es, por tanto, lo ajeno al Otro. Dada nuestra relación con la palabra, nuestra existencia en el seno del lenguaje y la renuncia al principio del placer que supone el ingreso en el mismo, más allá del asunto de la satisfacción o la insatisfacción del deseo, el goce estaría marcado por la falta. Según el diccionario de términos de psicoanálisis,

El goce se opone entonces al placer, que disminuiría las tensiones del aparato psíquico al nivel mínimo. Sin embargo, es posible preguntarse si la idea de un placer puro de este tipo conviene para hablar de lo que experimenta el ser humano, dado que su deseo, sus placeres y displaceres están capturados en la red de los sistemas simbólicos que dependen todos del lenguaje, y que la idea de la simple descarga es una caricatura, en la medida en que lo reclamado radicalmente para la satisfacción es el sentido.

El goce, por tanto, es aquello a lo que se renuncia y se teme pero a la vez se busca y retorna permanentemente en síntomas, actuaciones y delirios. Podríamos definirlo como un “placer en el displacer”, en cuanto

que satisfacción de un deseo que no busca consumarse en la consecución de su objeto, sino perpetuarse en la propia dinámica deseante. Sería el deseo realizado, ante el cual, por suponer la desvinculación total de lo simbólico, el deseo mismo (que, al fin y al cabo, lo que anhela es el vínculo¹⁴) se protege, estableciendo su movimiento característico de imposibilidad de satisfacción. No se trata exactamente de placer por aparecer en relación con lo excesivo del *objeto a*¹⁵, imbricando dos órdenes conceptuales: libido y pulsión de muerte. Es en este sentido en el que se opone al deseo: “el goce —fascinante y mortífero— supone obviamente la recusación de la Ley del Padre y la Ética que este funda, que no es otra que la del deseo en el marco del principio del placer” (Milmaniene, 1995: 21).

IMAGEN. Entiendo el término imagen como *lo visible*, como la manifestación, indistintamente subjetiva u objetiva, de la apariencia visual de las cosas, como lo reconocible. En general, la considero sinónimo de representación visual y, en cuanto tal, “resultado de una simbolización personal o colectiva” (Belting, 2007: 14). La imagen subjetiva, ya sea considerada huella interna dejada por el mundo sensible, a través de la percepción o producto de la fantasía, implicará cuestiones psicológicas, sociológicas o culturales. La imagen objetiva, corporizada a través de múltiples medios (pintura, fotografía, imagen digital, etc.), implicará cuestiones que atañen a otro tipo de ciencias o a la teoría estética.

14 Dice Moraza: “Más allá de la lógica conductista del estímulo/respuesta, los seres complejos exploran, juegan, ritualizan, generan estructuras económicas, intelectuales, estéticas, religiosas, buscan problemas, exageran, dudan. Y todo ese aluvión creativo no responde únicamente a un principio de reducción de la excitación o de la tensión, a una tendencia atarácica que sería el programa interno compartido por *eros* y *thánatos* ... La vida muestra sobre todo una tendencia a la excitación y al exceso. No sólo se reducen tensiones o satisfacen necesidades o pulsiones primarias o secundarias. Existe además un placer de realización, un impulso innato que incentiva la generación, pues el deseo no pretende anularse en la satisfacción, sino desplegarse en el vínculo” (Moraza, 2008: 19).

15 Ver definición en este mismo glosario.

A menudo, en el empleo que de él hago, el término imagen se opone, de manera velada, al de Pintura, con la intención de recalcar una diferencia sustancial entre ambos. Relaciono imagen con el fundamento de la *cultura visual*, con aquello que nuestra época pueda tener de pseudo-realidad, donde el original ha dejado en gran medida de existir. En ese sentido peyorativo, imagen sería simulacro, pura apariencia desligada interesadamente de lo material para facilitar su comercio. Frente a esa situación la Pintura no sería exactamente imagen, sobre todo por su apego a lo material y por su no inserción en el mundo y universo de la imagen *aplicada*. Se trataría, sí, de una imagen, pero dueña de su propio referente y ralentizada en sus efectos por la opacidad de su medio constituyente. Según Deleuze, la imagen en Pintura es el hecho pictórico como conjunto de líneas/colores sin semejanza que surge a partir del derrumbamiento de las coordenadas visuales por acción de una mano desencadenada (2007: 100). Es entonces, presencia, no representación, “es la imagen en tanto que presencia, la presencia de la imagen. El ícono, lo icónico, es el peso de la presencia de la imagen” (2007: 101).

MAESTRO. En el ámbito de la enseñanza de la Pintura, lo entiendo como fase complementaria a la de *profesor*. Designa aquella figura capaz de transmitir los entresijos de una praxis sin tener que desmenuzarla, necesariamente, de modo analítico. No *explica* el pintar, sino que por analogía, a través de su propio modo de actuación y recurriendo también a aproximaciones metafóricas, lo *enseña*, lo *muestra*. Es aquel profesor que ha logrado hacer de la *transducción* (ver apartado 3.5.) su método, que ha logrado *predicar con el ejemplo* y, de acuerdo a la definición del amor aquí mismo aportada, *da lo que no tiene*. En ese sentido, nadie es a priori *maestro* sino que se deviene *maestro* y, seguramente, no para todos. En su *Enseñanza universal. Lengua materna*, Jacotot (2008) caracteriza el ideal de maestro como “maestro ignorante”¹⁶, como sujeto dotado de una técnica que logra ayudar al

¹⁶ Dice allí: “Creo que Dios ha creado el alma humana capaz de instruirse sola y sin maestro. Hace falta aprender algo y relacionar todo el resto con eso, según este prin-

estudiante a que aprenda, incluso aquello que él mismo no sabe. Éste sería precisamente el caso de la Pintura donde, dada la característica fundamental de la misma en tanto que “perturbada estructuralmente” (ver apartado 1.10), aquello que quien pueda ser considerado *maestro* enseñe, no le pertenecerá a él y ni tan siquiera habrá pasado por él, ya que consistirá en el precipitado singular que el aprendiz haya logrado decantar a partir, únicamente, de su estímulo. El *maestro* no es, por tanto, aquel que ostenta un saber y un lenguaje para su transmisión, sino aquel que desarrolla una técnica para aproximar al estudiante a la vivencia que lo convierta en aprendiz. En este sentido, es una figura que tiende a disolverse en su eficacia, acercándose a lo que en el capítulo 5 de la segunda parte, he denominado *pasador* o *mugalari*.

MOTIVO. Más allá de la idea de *referente* para la pintura figurativa, a partir del uso que del término hace Cézanne, entiendo el *motivo* como aquello que, en tanto que pintores, atrapa nuestra mirada desde un mundo desconocido o incomprendido, desde el mundo preindividual, y actúa como impulso para la acción posibilitando algún hallazgo digno de repetición. Tiene una relación directa, por tanto, con *lo nuevo* y *lo pictórico* tal y como han sido definidos en el apartado 1.6. Se concreta en el *diagrama* (apartado 1.2.1.). Es aquello que, por conducirnos al encuentro del estilo, habrá de ser abandonado y reencontrado continuamente. La búsqueda y el encuentro del motivo son el rito iniciático de la pintura, que si bien, estrictamente, sucede sólo una vez, busca ser repetido permanentemente. Lo entiendo como la concreción del deseo pictórico, cuando éste, encendido por la afectación que la Pintura haya podido generar en nosotros, busca singularizarse en una experiencia individual. Está compuesto tanto de sensación como de estructura, entrelazando, en ese sentido, acto y hecho pictórico, de tal manera que lo que de él sale es la pintura como obra de Arte. Según Deleuze,

cipio: Todos los hombres tienen una inteligencia igual. Aquel que no se cree capaz de enseñar lo que no sabe a su hijo aún no me ha comprendido” (Jacotot, 2008: 23).

El motivo está hecho de dos cosas, sensación y maderamen. Es su entrelazamiento. Una sensación, o un punto de vista, no bastan para hacer motivo: incluso colorante, la sensación es efímera y confusa, carece de duración y de claridad (de ahí la crítica del impresionismo). Pero el maderamen es aún menos suficiente: es abstracto. A la vez hacer la geometría concreta o sentida y darle a la sensación la duración y la claridad. Entonces saldrá algo del motivo o diagrama” (2002: 114)

Lo relaciono, así mismo, con la sentencia de Sánchez Ferlosio cuando dice: “... no hablar de “motivos” para la acción (los fines “tiran” de la conducta hacia la acción), sino de “impulsos”, donde no hay nada que tire de la acción, sino algo que empuja a ella. Tal acción ya no es un medio, sino un contenido” (Sánchez Ferlosio, 2000: 431). A pesar de que Sánchez Ferlosio renuncie expresamente al término y proponga su sustitución por el de “impulso”, en la idea que aquí manejo, “motivo” incluye esa connotación de “impulso”.

MUNDO. Reinterpretando algunas de las ideas que Simondon (2008) desarrolla en su obra *La individuación*, entiendo *mundo* como realidad preindividual, como ser en cuanto que devenir, previo al individuo en cualquiera de sus sentidos (individuo humano, individuo animal, físico, etc.) Es más que la unidad, porque *unidad* sólo se puede referir a lo ya individuado. Es, como digo, realidad preindividual, más que la unidad, y comprende el conjunto de lo material, el psiquismo y el entramado de las relaciones socioculturales: suma de espíritu y naturaleza podríamos decir. En cualquier caso se trata de un sistema en tensión no resuelta, en estado de metaestabilidad y resonancia interna (un cambio en un punto del mismo afecta a todo el resto), que continuamente entra en procesos de individuación, de tal manera que, en lo que al tema que nos concierne se refiere, de él derivarían o del cual serían concreciones puntuales, tanto el autor como la obra o el espectador.

OBJETO a. Tal y como señalaba al hablar de deseo, el *objeto a* sería precisamente su causa. Se origina en la falta que genera la separación de la madre y se incorpora a nuestro aparato psíquico para constituirse como inherente al mismo.

Se debe tener en cuenta que, en general,

Objeto se toma en un sentido comparable al que le atribuía el lenguaje clásico («objeto de mi pasión, de mi resentimiento, objeto amado», etc.) y no debe evocar la idea de «cosa», de objeto inanimado y manipulable, tal como corrientemente se contraponen a las ideas de ser vivo o de persona»¹⁷.

Sin embargo, en el caso que nos ocupa, “el objeto se vuelve «activo», y el sujeto, efecto”¹⁸. Sí, aún y todo, se sigue hablando de él como objeto, es porque, a pesar de ser aquello que anima la vida psíquica del sujeto, su característica fundamental consiste en ser producto de la escisión original que nos convierte en sujetos divididos e incompletos que, para ingresar en lo social, debemos renunciar a la simbiosis con la madre como primer objeto de deseo. En el caso de que existiese una pulsión genital, el *objeto a* sería su objeto. Pero, dado que las pulsiones no tienen sino objetos parciales, se puede decir que el *objeto a* sólo existe en sus especificaciones: objetos de la succión, la excreción, la mirada y la voz. Éstas, no son, sin embargo, el *objeto a* en sí mismo, sino que éste sería el fondo común de todos ellos. Al no poderse tener idea de él salvo en sus ejemplos, se trata de un lugar vacío que el sujeto trata de rellenar por medio de objetos parciales. Se trata de una tarea imposible, pero esa experiencia de la imposibilidad es en sí misma placentera. Un placer en el displacer que Lacan denomina *jouissance* (goce; Freud lo llamaba pulsión). Es el movimiento circular que encuentra satisfacción en el fracaso para poseer su objeto. Por ello, el deseo está doblemente articulado entre lo negativo de la falta que está en su origen y el impulso positivo a cubrir esa falta. Es por este placer en el displacer por lo que el sujeto se descentra y se reconstruye a la búsqueda de su objeto de deseo.

17 Diccionario de conceptos, términos y personalidades del Psicoanálisis.

18 Ibid.

OBRA. Se refiere a la obra de arte. A menudo lo utilizo como sinónimo del término más concreto de *hecho pictórico*. Tomada en un sentido heideggeriano, la obra es tanto producto y efecto del artista como causa y origen del mismo:

El artista es el origen de la obra. La obra es el origen del artista. Ninguno puede ser sin el otro. Pero ninguno de los dos soporta tampoco al otro por separado. El artista y la obra son en sí mismos y recíprocamente por medio de un tercero que viene a ser lo primero, aquello de donde el artista y la obra de arte reciben sus nombres: el arte” (Heidegger, 1996: 11-12).

Según el bosquejo ya puesto en juego en las entradas *autor* y *espectador*, la obra supondría la sustitución del término *mensaje* en el esquema comunicativo al uso (formado por *emisor-mensaje-receptor*), al interior del proceso de individuación que, en el caso de la pintura, he denominado *possest*¹⁹.

PROFESOR. Complementaria a la de maestro, la noción de *profesor* se refiere aquí a aquél que es capaz de *explicar* las *reglas* de producción de la Pintura *teóricamente*, pero que no necesariamente enseña a pintar. A través de su acción, el estudiante *comprende*, pero no *aprende*. Implica un estilo de enseñanza que, si bien puede resultar muy comprometido²⁰, no es, acaso, el más adecuado para la transmisión de los entresijos de una práctica como la que nos ocupa. Tomando en cuenta las definiciones aportadas en este mismo glosario de aprendiz, estudiante y maestro, diría que todas ellas se emparejarían según las díadas

19 Ver apartados 1.10. y 3.7.

20 Derrida, habla del *profesor* como aquél que profesa, aquél que realiza un acto de *profesión de fe*; fe en la propia materia a explicar y fe en el futuro de la Universidad y de las humanidades, donde *profesar*, significa declarar abiertamente, declarar públicamente: “La declaración de quien profesa es una declaración *performativa* en cierto modo. Compromete mediante un acto de fe jurada, un juramento, un testimonio, una manifestación, una atestación o una promesa. Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un *compromiso*. Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. «Hacer profesión de» es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra” (Derrida, 2012a)

profesor/estudiante y aprendiz/maestro, siendo ambas complementarias en la enseñanza de la Pintura. El devenir entre una y otra, supondría un proceso de vaciamiento similar al que entiendo que la Pintura, en tanto que proceso de individuación, supone. En ese sentido, tanto profesor como maestro, aprendiz o estudiante, más que referirse a personas concretas, remiten a fases del proceso educativo por las que un mismo sujeto puede pasar en distintos momentos de su devenir.

PULSIÓN. El termino pulsión hace referencia al *trieb* de Freud, que también ha sido traducido como *instinto* o *querencia*. Respecto del instinto, sin embargo, la pulsión se diferencia en que depende de la propia experiencia del sujeto, mientras que aquél sería heredado genéticamente. El instinto tiene además objetos prefijados para su satisfacción, mientras que la pulsión carece de ellos. La tensión que caracteriza al instinto, queda momentáneamente satisfecha cuando accede al objeto de satisfacción, mientras que la pulsión nunca lo consigue del todo. La pulsión es, entonces, un estímulo corporal perentorio que provoca acciones, no como fuerzas de choque, sino como fuerzas constantes para su satisfacción, pero que escapa a lo instintivo y que incluso va en contra de lo instintivo. El origen de la pulsión es el proceso localizado en alguna parte del cuerpo o en algún órgano, cuya excitación representa en el psiquismo. Tiene, por tanto, un origen más puramente físico que el deseo.

A diferencia del deseo, que, en tanto que basado en la renuncia y la falta que provocan la entrada en el orden simbólico, es dependiente precisamente de ese orden, la pulsión nos ata al *ello* freudiano, o a *lo real* lacaniano, en el sentido que no depende de normas sociales o ideales en la elección de objetos para su satisfacción. Remite, en ese sentido, a cuestiones de las que el yo, en tanto que construcción imaginaria, fantasmática, adecuada a un ideal, se defiende y pretende reprimir. La satisfacción pulsional será lo que en términos lacanianos se denominará goce.

REAL/IMAGINARIO/SIMBÓLICO. Empleo dichos términos en sentido psicoanalítico. Utilizados como sustantivos de género neutro

(*lo real, lo simbólico, lo imaginario*) constituyen la triada propuesta por Jacques Lacan para explicar la génesis y la constitución psíquica del sujeto. Los tres registros se anudan entre sí de manera similar a un nudo *borromeo*, de tal modo que la liberación de uno de ellos supone la de los otros dos. Cualquier cuestión que ataña a nuestro funcionamiento psíquico tendrá implicaciones en los tres registros.

Lo real se refiere a los primeros momentos en el mundo tras el nacimiento, designando una primera fase en la formación psíquica del individuo, en la cual vive en total identificación con su madre y no tiene conciencia de sí mismo, siendo ambos para él una sola persona. Siguiendo los dictados del principio del placer, aquello que necesita lo encuentra y satisface en el cuerpo materno, en un circuito cerrado donde todo resulta indiferenciado. En ese momento, la vivencia del cuerpo y del *yo*, basada en la satisfacción de necesidades y guiada por el principio del placer, carece de unidad, es fragmentaria (si tengo hambre *soy boca*, si tengo frío *soy piel*...). La entrada en el orden simbólico, realizada a través de la adquisición del lenguaje, en tanto que renuncia parcial al principio del placer, queda relacionada con cierto instinto de muerte. La compulsión a repetir continuamente esta separación, esta renuncia, identifica al sujeto de deseo y eterniza el deseo como falta esencialmente inalcanzable. Por extensión, *lo real* se identifica con aquellas situaciones que escapan a la simbolización o al lenguaje, con lo no representable.

Lo imaginario se instaura en un segundo momento, entre los 6 y los 18 meses, cuando el niño pasa por lo que Lacan llama la *fase del espejo*. En esa etapa, a través de un mecanismo similar al mimetismo de ciertos animales que modifican su apariencia en relación a su ecosistema, comienza a tener una imagen corporal subjetiva a través de la identificación con alguna otra imagen exterior, la cual puede ser la suya propia en el espejo, la de otro niño o más habitualmente la de la madre. De alguna manera, se ve así atrapado en una imagen que le es ajena. Es el momento en que se obtiene un *yo ideal* especular por identificación con ese otro cuerpo percibido como imagen. Así, por medio de esa asimilación a una imagen *otra*, nos construimos un *Yo* unitario. Sin embargo, la consecución de ese *Yo* que nos permite el ingreso en el mundo de los otros, tiene como precio una alienación esencial, un estar atrapado en una imagen ajena, en un *yo ideal*, especular. Da contenido al *fantasma*.

Lo simbólico se refiere a una tercera fase caracterizada por la intrusión traumática del lenguaje. El conjunto de redes sociales, culturales y lingüísticas en las que el niño nace, son anteriores a él. Antes de que nazca, sus padres han hablado sobre él, le han elegido un nombre y le han trazado un futuro. En el proceso de socialización del niño, si bien lo primero es la identificación imaginaria, también asumirá como elementos identificativos los significantes del habla de sus padres (se identificará con las palabras con que esa imagen es expresada, como por ejemplo: *eres muy guapo, te pareces a tu abuelo, tienes los ojos de tu madre*, etc.) Se trata de pronunciamientos que sitúan al niño en un linaje, en un universo simbólico. Es decir, el niño está ligado a su imagen por nombres, por palabras, por representaciones lingüísticas. Su identidad dependerá de cómo asuma esas palabras de los padres. Así, a través de un proceso de introyección, sustitutos lingüísticos reprimen, desplazan y reemplazan con una identidad imaginaria el deseo de la madre, rompiendo aquella relación cerrada e incestuosa de las fases anteriores. Es el momento de entrada en *lo simbólico*, en el orden del lenguaje, el momento en el que se constituye el inconsciente y por lo tanto el sujeto. Sujeto que de alguna manera es un sujeto escindido, ya que es producto de una renuncia a lo real y de un pacto con el *otro* en el orden de lo simbólico (con la imagen del otro a través de la palabra, con la Ley). El inconsciente es ese *otro* que nos constituye y determina (es la Ley, la sustancia social, el lenguaje). La entrada en el orden simbólico, en tanto que renuncia parcial al principio del placer, queda relacionada con cierto instinto de muerte. La compulsión a repetir continuamente esta separación, esta renuncia, identifica al sujeto de deseo y eterniza el deseo como falta esencialmente inalcanzable.

La posesión del lenguaje supondrá la entrada en la vida simbólica, en lo intersubjetivo, pero a costa de la renuncia a lo real. *Lo imaginario* será lo que haga soportable esa renuncia y esa vivencia de la escisión a través del yo ideal. La renuncia, por otra parte, es inevitable, ya que la no inclusión en el lenguaje, implicaría un vivir en *lo real* (una psicosis) que supondría la muerte simbólica, la desaparición del sujeto como ser social y su aislamiento total.

REPRESENTACIÓN. La entiendo como un *actuar en delegación*. Algo actúa, en un contexto determinado, en delegación de otra cosa. Por ejemplo, la palabra designa y *representa*, en el contexto de la comunicación, aquello que quiere traer a presencia. En relación con la definición de la terna real/imaginario/simbólico, la noción de representación que manejo la emparenta con el universo de lo simbólico. Abarca el dominio del lenguaje, de aquello que realiza el vínculo social. Supone por tanto consenso, pero también represión. Comparto la idea de la representación, como

Aquello que inexorablemente nos indica nuestro lugar, nos pone en nuestro sitio, de aquello que reglamenta y nos permite vivir con los demás; pero también de representación como aquello que extraña, que saca las cosas de quicio, que revoluciona y nos permite vivir con nosotros mismos. “De la vaporización y de la centralización del Yo” —decía Baudelaire— “todo consiste en esto”. En la representación lo Simbólico reparte los papeles, los personajes, los *lugares*, para resolver intercambios sociales; lo imaginario, por su parte, nos permite creérselo hasta el punto de que todo ello pueda sernos soportable. Es la representación la que nos permite hacer/decir algo, pero en su misma puesta en escena nos plantean su propio límite; no podemos decir/hacer lo que queremos sino lo posible en sus estrechos márgenes. Es difícil obviar la sensación de que nos dicen/hacen; no es algo nuevo: “Yo es otro” decía hace mucho tiempo Rimbaud, y sin embargo, aunque su entendimiento es ya razón común en discusiones más o menos sesudas, su vivencia nos llega como un sobresalto para el que nunca estamos suficientemente preparados” (Badiola, 1995)

En un sentido más propiamente pictórico y artístico, *representación* se refiere a un *traer a presencia*. Más allá de conceptos como mimesis, abstracción o figuración, *representación*, abarcando a todos ellos, cobraría sentido según la afirmación de Klee: “el arte no reproduce lo visible, vuelve visible” (2007: 35). Ese *volver visible* constituiría su objetivo y sentido último. Por otra parte, en ese mismo sentido artístico, tal y como aquí lo empleo, el término mantiene una estrecha relación con la unidad e inseparabilidad entre forma y contenido que mencionaba en la entrada *forma*. Representar entonces, es *hacer visible*, de manera organizada, algo que, en principio, queda fuera del alcance de la mirada, teniendo en cuenta que “más allá de los estilos o las funciones que se encomiendan a la representación artística, el sentido de una obra descansa sobre la organización de sus componentes formales” (Bados, 2008: 30). En consecuencia, doy también a *representación*,

a menudo, el sentido de *productio del acto de representar*; en ese caso, designa aquellos objetos (entendiendo el cuadro también como objeto) que, en su propia constitución formal y, por delegación de unas cosas en otras, alcanzan a hacer lo visible. A pesar de lo paradójico, al hablar de *hacer lo visible* me refiero a traer a presencia, a través de sus propios medios, lo que en principio, resulta irrepresentable. Tendría mucho que ver con lo que, en el apartado 1.6. se define como *lo nuevo*.

RITMO. Recordando un relato escrito por Charles Chaplin (2012), diría que el *ritmo* es aquella potencia que determina el acontecimiento. En dicho relato, a pesar del *alto* dado por el oficial a cargo, a pesar del *significado* de su orden, los soldados, llevados precisamente por el *ritmo* de sus movimientos, terminan por fusilar al inocente que ya había sido indultado. En ese sentido, diría que el *ritmo* es lo primero, deseo preindividual (ver apartado 3.7.) que puede resolverse en distintas formas de Arte, y que cuando inviste el nivel visual, aparece como Pintura. Según Deleuze, el ritmo es “potencia vital que desborda todos los dominios y los atraviesa” (2002: 49). Más profunda que todos ellos, es la comunión de los sentidos, su unidad, su lógica, la cual no es ni racional ni cerebral. Dada la definición de *figura* que manejo como concreción de la sensación, la noción de *ritmo* se refiere a la realidad que dicha *figura* genera, es decir, a las formas que siempre están inacabadas, en formación, en proceso de hacerse ante nuestros ojos. *Ritmo*, entonces, según E. Escoubas,

Es la “forma de aquello que es móvil (dice Maldiney, refiriéndose a Benveniste), el ritmo es entonces la implicación del tiempo en el espacio. El ritmo es la forma de toda sensación, también hay un ritmo del “ver” como del “escuchar”. Las formas pictóricas son entonces el ritmo de lo visible; las formas pictóricas no preceden a los ritmos de lo visible: coinciden con este ritmo mismo. El ritmo de lo visible es, por tanto, aquello que el lienzo abstracto constituye. El ritmo de lo visible no es una cosa entre las cosas. Coincide con el aparecer mismo. Ritmo y aparecer son lo mismo: son la apertura de un mundo, la apertura de mi carne a la carne del mundo. El fenómeno del mundo que pinta la pintura abstracta es el ritmo. El ritmo es el fenómeno del mundo. El ritmo o el fenómeno del mundo es plural y singular, hay tantos ritmos como mundos al estado naciente —como el «suelo» en el sentido husserliano del cual hablaba anteriormente, lo llevamos en alguna forma con nosotros, es la invisible condición de toda visibilidad, al igual que el suelo es la condición inmóvil de

todos nuestros desplazamientos (aún si este suelo es líquido o aéreo). El ritmo y el suelo no son propiedades, ni subjetivas ni objetivas: no pertenecen ni al sujeto, ni al objeto; el ritmo, como el suelo, es anterior a la constitución del sujeto como del objeto. Sin el ritmo no habría nada que ver, al igual que sin el suelo ningún desplazamiento sería posible. Pero no es nunca ni el mismo ritmo ni el mismo suelo; ritmo y suelo se remiten a nuestro ser-en-el-mundo, con sus sedimentaciones históricas o singulares” (Escoubas, 2012: 7-8).

Ritmo y suelo son nuestro modo de ser-en-el-mundo. Si el ser es devenir, lo fundamental lo será el movimiento y con él, su propio ritmo. Tal y como decía, el ritmo expresa la tensión preindividual tratada en el apartado 3.7.

SIGNIFICANCIA. Según J. Kristeva, la *significancia* desborda la significación. El sufijo activo (-*ancia*) que caracteriza el término, indica una modalidad de interiorización psíquica que es previa o que trasciende la capacidad informativa del lenguaje²¹. Se refiere a la captación de *lo semiótico* como base material del lenguaje humano: voz, sonidos a-significantes, entonaciones, ritmos, melodías, etc. que remiten al estado de comunión primero del bebé con la madre y que está ligado a lo instintivo y lo inconsciente antes que al significado. Diría que es el término adecuado para explicar la manera en que vivimos la sensación.

SUJETO. Utilizo *sujeto* en el sentido de *persona innominada*²². En esta tesis, dado el empleo matizado del término en diversos ámbitos (como *sujeto jurídico*, *sujeto trascendental*, *sujeto perceptivo*, etc.), *sujeto*, con arreglo a su etimología (según el diccionario de la Real Academia Española, proviene del latín *subiectus*, participio pasado de *subiicere*, poner debajo, someter) será más bien el sujeto singular psicoanalítico o sujeto del vínculo y sujeto de deseo, en cuanto que

21 Si bien se trata de un concepto que irá elaborando a lo largo de varias obras, lo trata ya en su texto *El sujeto en proceso* de 1977, en Sollers, P. (1977)

22 RAE

Se construye en la trama intersubjetiva, desde las experiencias infantiles tempranas, en la pertenencia obligada a los vínculos. Ellos son producidos y a su vez producen distintos tipos de subjetividad. La construcción de subjetividad implica un arreglo singular de la pulsión, de la fantasía, de la relación de objeto y del discurso del otro, en la realidad psíquica del sujeto. El Sujeto Singular es producto del vínculo intersubjetivo y al mismo tiempo es productor de subjetividad²³

Lo propio suyo, lo propio del yo que piensa será, por tanto, lo subjetivo como aquello que depende de él y tiene valor para él, lo que no tiene validez para todos, siendo, por tanto, la noción que marca la oposición subjetivo-objetivo. Dada la sujeción del sujeto a lo social, “la subjetividad se forma en relación a la subjetividad de los otros. Es lo que se intercambia entre los Sujetos”. Para Lacan,

El sujeto está sujetado a otro orden, no es un centro, al contrario sufre de descentración, está fuera de su centro, subordinado, sujeto a. Es además lugar de ruptura, lo que se muestra como unidad y síntesis es lugar de escisión Consciente / Preconsciente / Inconsciente. No se corresponde con el cogito Cartesiano, sino que el ser del sujeto está donde no está la razón²⁴

Es el *sujeto escindido* que para vivir en sociedad ha de renunciar al principio del placer.

TÉCNICA. Entiendo la noción de *técnica*, no desde un punto de vista general, sino concretada en los ámbitos artístico y pictórico. Cuando hablo de *técnica* me refiero, por tanto, a *técnica artística* o *técnica pictórica*. Considero la *técnica pictórica* como un caso particular de la *técnica artística* en general, la cual existiría sólo en sus ejemplos específicos (como *técnica pictórica*, *escultórica*, etc. u otras más difíciles de nombrar). Por tanto, salvo especificación contraria, cuando me refiero a *técnica artística* debe entenderse también *técnica pictórica* y viceversa.

Al considerar que el desarrollo de una técnica por parte del suje-

23 *Diccionario de conceptos, términos y personalidades del Psicoanálisis*. Edición digital.

24 *Ibid.*

to, entendida aquélla como singularización de un procedimiento general, es lo fundamental de la práctica artística, dicha noción tiene en este texto una importancia capital en cuanto que prueba fehaciente del proceso de individuación. No se equipara, sin embargo, al estilo, el cual sería, más bien, un resto que la técnica produce en su operar; tampoco se refiere tanto a un conjunto de procedimientos reproducibles y transferibles, como a otro conjunto más amplio de disposiciones y capacidades de todo tipo (procedimentales, pero también perceptivas, cognitivas y afectivas) que el artista desarrolla, inventa o pone en juego para *ir donde no sabe por dónde no sabe*²⁵. Como dice Ángel Bados, el objetivo técnico último sería “hacer de nuestras representaciones el lugar simbólico y la toma de posición de la verdad del sujeto que, sin embargo, siempre viene a faltar” (2008: 28). Tiene relación directa con lo que en el apartado 1.11. he definido como praxis, en el sentido de que designa una capacidad práctica, en concreto la capacidad “de situarse en la dimensión propia del «acto», que, como bien dice Lacan, consiste siempre en tratar «lo real» mediante lo simbólico” (Bados, 2008: 36)²⁶.

25 La cita completa dice: “Alguien dijo alguna vez que la tarea artística consiste en “ir hacia donde no se sabe, por donde no se sabe”. Si despejamos de la frase lo que comparte con una idea romántica —el artista colocado ante un objetivo tan impreciso como inalcanzable precisamente porque se sitúa más allá de los controles humanos— podremos no obstante comprobar que, en la práctica, se trata de una experiencia cotidiana. Y lo verdaderamente interesante es que, aun asumiendo plenamente el artista el estar sujeto a fuerzas que le exceden, está al mismo tiempo implícita su obligación de tomar las riendas y de definir una técnica que precisamente le permita circular “por donde no se sabe y hacia donde no se sabe”. Por técnica me refiero al elemento praxiológico, a los protocolos del proceder y no a lo que la técnica tendría de expresión inmediata en la acción de una voluntad y desde luego tampoco a lo que serían las técnicas específicas de las artes” (Badiola, 2006a)

26 La cita exacta de Lacan se refiere a la *praxis* antes que al *acto*: “¿Qué es una praxis? Me parece dudoso que este término pueda ser considerado impropio en lo que al psicoanálisis respecta. Es el término más amplio para designar una acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico. Que se tope con algo más o algo menos de imaginario no tiene aquí más que un valor secundario” (Lacan, 2008: 14)

BIBLIOGRAFÍA

Anzieu, Didier (1993). *El cuerpo de la obra: ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. Madrid: Siglo XXI.

Arendt, Hannah (2009). *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Encuentro.

Argan, Giulio Carlo (1975). *El arte moderno* (I). Valencia: Fernando Torres.

de Azúa, Félix (2004). *Cortocircuitos*. Madrid: Abada.

Badiola, Txomin (1995). “Representación (Cuatro películas)”. *Zehar*, 26. Donostia: Diputación Foral de Gipuzkoa: pp. 17-20

— (2006a). *Rêve sans fin (la técnica)*. Madrid: Galería Soledad Lorenzo. Catálogo de exposición.

— (2006b). *Rêve sans fin*. Burgos: Caja de Burgos. Catálogo de exposición.

Badiou, Alain (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

— (2008). *El siglo*. Buenos Aires: Manantial.

— (2012). *15 tesis sobre el arte contemporáneo*. http://salonkritik.net/08-09/2009/03/_15_tesis_sobre_arte_contempor.php. (Consultado por última vez el 24/12/2012)

Bados, Ángel (2008). *Oteiza. Laboratorio experimental. Laborategi esperimentala*. Alzuza (Navarra): Fundación Museo Oteiza Museo Fundazioa.

— (2010). “El laboratorio experimental (o el trazo del escultor)” en *Oteiza y la crisis de la modernidad. 1º Congreso Internacional Jorge Oteiza*. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza Fundazio Museoa: pp. 309-334

Bajtín, Mijaíl (1989). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

- Bataille, Georges (1987). *La parte maldita: seguido de la noción del gasto*. Madrid: Icaria.
- Batchelor, David (2001). *Cromofobia*. Madrid: Síntesis
- Bateson, Gregory (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohle-Lumen.
— (2002). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barthes, Roland (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Beauvois, Jean-Léon (2008). *Tratado de la servidumbre liberal. Análisis de la sumisión*. Madrid: La oveja roja.
- Belting, Hans (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz.
- Benjamin, Walter (2013). “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” en *Discursos interrumpidos*. Edición digital, <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Benjamin/la%20obra%2ode%2oarte.pdf>
- Bergala, Alain (2007). *La Hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Berger, John (1994). “G”. Madrid: Alfaguara.
— (2013). *Fama y soledad de Picasso*. Madrid: Alfaguara
- Bergson, Henry (1963). *Obras escogidas: La evolución creadora*. Madrid: Aguilar.
— (2004). *Memoria y vida. Textos escogidos por Gilles Deleuze*. Madrid: Alianza.
— (2007). *La evolución creadora*. Buenos Aires: Cactus
- Besse, Jean Marc (2005). *Naturaleza, cultura*. <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article280#> (Consultado por última vez el 03/06/2012)

- Boburg, Felipe (1996). *La carne, el lenguaje y la escritura*.
<http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES> (Consultado por última vez el 08/05/2011)
- Braunstein, Néstor (2006). *El goce: un concepto lacaniano*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, Jerome (1986). “Dos modalidades de pensamiento” en *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa: pp. 23-53.
- Brusatin, Manlio (1987). *Historia de los colores*. Barcelona: Paidós
- Borges, Jorge Luís (1944). *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé.
- Buchloh, Benjamin Heinz-Dieter (1982). *Formalismo e historicidad: modelos y métodos en el arte del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Calvo Serraller, Francisco (Ed.)(1987). *El arte visto por los artistas. La vanguardia española analizada por sus protagonistas*. Madrid: Taurus.
- Caillois, Roger (1984). *El hombre y lo sagrado*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Casado, José Luis (2007). “El acto pictórico; experiencia y experimentación” en VVAA. *Práctica y teoría en la pintura*. Bilbao: UPV/EHU: pp. 25-30.
- (2012). “El Arte de la Pintura” en Antona, Iranzu (ed.). *Pensar la pintura*. Iruñea: Iranzu Antona: pp. 53-57.
- Connelly, F. Michael y D. Jean Clandinin (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en VVAA. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes: pp. 11-59.

Chaplin, Charles (2012). *Ritmo*. http://www.ddooss.org/articulos/cuentos/Charles_Chaplin.htm (Consultado por última vez el 25/07/2012)

Debord, Guy (2009). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.

Debray, Régis (1994). *Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Deleuze, Gilles (1996). *Crítica y Clínica*. Barcelona: Anagrama.

— (2002). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*.

Madrid: Arena Libros.

— (2007a). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*.

Valencia: Pre-Textos.

— (2007b). *Pintura. El concepto de diagrama*.

Buenos Aires: Cactus.

— (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.

— (2009). *Cine I. Bergson y las imágenes*. Buenos Aires: Cactus

Deleuze, Gilles y Michel Foucault (1995). *Theatrum Philosophicum seguido de Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.

— (2013). *Conversaciones (XXXII). Sobre los intelectuales y el poder*. <http://eljineteinsomne2.blogspot.com>.

ar/2010/05/encuentros-xxxii-michel-foucault-gilles.

html (Consultado por última vez el 01/07/2013)

Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1980). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

— (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Denis, Maurice (2012). *Definición del Neo-Tradicionalismo*. Arte y crítica, agosto de 1890. http://es.wikipedia.org/wiki/Maurice_Denis#cite_note-o (Consultado por última vez el 12/07/2012)

- Derrida, Jacques (2001). *La verdad en pintura*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
 - (2012a). *Universidad sin condición*. Edición digital <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm> (Consultada por última vez el 14/07/2012)
 - (2012b). *La Différance*. Conferencia pronunciada en la Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de enero de 1968. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_differance.htm (Consultada por última vez el 17/06/2013)
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Diccionario de conceptos, términos y personalidades del Psicoanálisis*. Edición digital. Infobase.
- Diccionario de la Real Academia Española*. RAE. <http://www.rae.es/rae.html>
- Diccionario soviético de filosofía* (1965). Montevideo: Pueblos Unidos. Edición digital. <http://www.filosofia.org/enc/ros/ros.htm>
- Douglas, Mary (1988). *Símbolos naturales*. Madrid: Alianza.
- Dubuffet, Jean (1992). *El hombre de la calle ante la obra de arte*. Madrid: Debate
- Duchamp, Marcel (2010). *Cartas sobre el arte 1916-1956*. Barcelona: Elba.
- Dufrenne, Mikel (1978). « Pintar, siempre » en *La práctica de la pintura "Revue d'Esthétique"*. Barcelona: Gustavo Gili: pp. 7-24.
- Eco, Umberto (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Ehrenzweig, Anton (1973). *El orden oculto del Arte*. Barcelona: Biblioteca Universitaria Labor.

— (1976). *Psicoanálisis de la percepción artística*. Barcelona: Gustavo Gili.

Elíade, Mircea (2000). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza.

Eliot, Thomas Stearns (2011). *The Sacred Wood*. London: Methune; publicado online por Bartleby.com. www.bartleby.com/200/ (Consultado por última vez el 24/09/2011)

Escoubas, Elaine (2012). *Estética y fenomenología del espacio pictórico*. http://cef.pucp.edu.pe/articulos/Escoubas_esteticayfeno.pdf (Consultado por última vez el 29/07/2012)

Fink, Bruce (2008). *Una introducción clínica al psicoanálisis lacaniano: teoría y técnica*. Barcelona: Gedisa.

Foster, Hal (2001). *El retorno de lo real*. Madrid: Akal.

Foucault, Michel (1998). “¿Qué es un autor?” en *Litoral*, 25/26. Argentina: Ed. École lacanienne de psychanalyse Edelp: pp. 35-71.

Freud, Sigmund. “XXI (1927-31). El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras” en *Obras Completas*. Traducción directa del alemán por Luis López Ballesteros. Edición digital: Infobase.

Gallano, Carmen (Ed.) (2011). *Deseo. Textos y conferencias*. Madrid: Colegio de Psicoanálisis.

Gage, John (1993). *Color y Cultura*. Madrid: Siruela

García Bacca, Juan David (1983). *Antropología y ciencia contemporáneas*. Barcelona: Anthropos.

- García Sierra, Pelayo. *Diccionario filosófico*.
<http://www.filosofia.org/filomat/index.htm>
- Gasquet, Joachim (2009). *Cézanne. Lo que vi y lo que me dijo*.
 Madrid: Gadir
- Gombrich, Ernst Hans (1985). *El legado de Apeles*. Madrid: Alianza.
- Gombrowicz, Witold (2002). *Ferdydurke*. Barcelona: Seix Barral.
- Gordillo, Luis (1987). “Luis Gordillo” en Calvo Serraller, Francisco (Ed.) (1987). *El arte visto por los artistas. La vanguardia española analizada por sus protagonistas*. Madrid: Taurus: pp. 85-102
 — (1999). *Superyo congelado*. Barcelona: MACBA / Actar
 — (2011). “Sobre la pintura” en *El lotófago. Revista digital de arte*. <http://www.lotofago.com/revista.php?id=141>
 (Consultada por última vez el 09/07/2011)
- Heidegger, Martin (2010). “El origen de la obra de arte” en *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza: pp.11-62
- Innerarity, Daniel (2002). “Introducción” en Jauss, Hans Robert. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós: pp. 9-27
- Jauss, Hans Robert (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*.
 Barcelona: Paidós.
- Jacotot, Joseph (2008). *Enseñanza universal. Lengua materna*.
 Buenos Aires: Cactus.
- Jodorowsky, Alejandro (2005). *La danza de la realidad*.
 Madrid: Siruela
- Jung, Carl Gustav (2006). *Sobre el amor*. Madrid: Trotta
 — (2009). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*.
 Barcelona: Paidós.

Kandinsky, Wassily (1989). *De lo espiritual en el arte*. Mexico: Premia.

Kant, Immanuel (2012). *Teoría y praxis*. Edición Electrónica de *www.philosophia.cl* Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. http://www.ddoos.org/articulos/textos/kant_praxis.pdf. (Consultado por última vez el 16/02/2012)

Klee, Paul (1979). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Caldén.

— (1998). *Diarios 1898-1918*. Madrid: Alianza

— (2007). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Cactus.

Kierkegaard, Søren (2009). *La repetición*. Madrid: Alianza.

Krauss, Rosalind Epstein (1996). *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza Forma.

Kristeva, Julia (1977). “El sujeto en proceso” en Sollers, Ph. (Editor). *Artaud*. Valencia: Pre-textos: pp. 35-114.

Lacan, Jacques (2008). *Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

— *Seminario V: Las formaciones del inconsciente*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.

— *Seminario VIII: La transferencia*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.

— *Seminario X: La angustia*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.

— *Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.

— *Seminario XII: Problemas cruciales para el Psicoanálisis*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.

— *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.

— *Seminario XX: Aún*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.

- *Seminario XXII: RSI*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.
- *Escritos 1*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.
- *Escritos 2*. Edición digital de la Escuela Freudiana de la Argentina. Infobase.

Latour, Bruno (2007). *Nunca fuimos Modernos: Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Laplace, Pierre Simon (2012). *Ensayo filosófico sobre las probabilidades*. http://www.ehu.es/josemari.sarasola/estatz/tareak/tareao6/Probabilidades_Laplace.pdf. (Consultado por última vez el 12/10/2012)

Leenhardt, Maurice (1997). *Do Kamo*. Barcelona: Paidós.

Lothe, André (1970). *Tratado del paisaje*. Buenos Aires: Poseidón.

Lytotard, Jean-François (1978). *Discurso, figura*. Barcelona: Gustavo Gili.

Matisse, Henry (1978). *Sobre arte*. Barcelona: Barral

Maturana, Humberto (2007). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.

Maturana, Humberto y Francisco Varela (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- (2007). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.

Melville, Herman (2009). *Bartleby el escribiente*. Valencia: Pre-textos.

Menke, Cristoph (2010). *La fuerza del arte. Siete tesis*. Revista Índex, nº0, Departamento de publicaciones del MACBA, Barcelona.

- Merleau-Ponty, Maurice (1970). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix Barral.
- (1977). *Sentido y Sinsentido*. Barcelona: Península.
 - (1986). *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Paidós.
 - (2012). *La Institución / La Pasividad. Notas de cursos en el Collège de France (1954-1955)*. Barcelona: Anthropos.
- Milmaniene, José (1995). *El goce y la ley*. Buenos Aires: Paidós.
- Mirzoeff, Nicholas (2003). *Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Moraza, Juan Luis, Carlos Bousoño, Ana Martínez Collado, José Luis De la Mata y Ángel González (1992). *Cualquiera todos ninguno. Más allá de la Muerte del Autor* (Vol. 2). Donostia: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Moraza, Juan Luis (1994). *Dispositivos de discontinuidad. Transfiguraciones y formaciones de marcos y pedestales en el arte contemporáneo*. Tesis doctoral, EHU/UPV.
- (2004). “Arte y Saber”. Documento digital.
 - (2007). *Ornamento y Ley: procesos de contemporización y normatividad en arte contemporáneo*. Murcia: Cendeac.
 - (2008). *Corduras*. Jaén: Del lunar.
 - (2011). “El deseo del artista” en Gallano, Carmen (editora). *Deseo. Textos y conferencias*. Madrid: Colegio de Psicoanálisis.
- Morfino, Vittorio (2011). *Individuación y transindividual. De Simondon a Althusser*. <http://es.scribd.com/doc/101726879/Vittorio-Morfino> (Consultado por última vez el 26/07/2012)
- Nietzsche, Friedrich (2004). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nöe, Alba (2010). *Fuera de la cabeza*. Barcelona: Kairós.

Oteiza, Jorge (1984). *Ejercicios Espirituales en un túnel*. Zarautz: Hordago.

— (1990). *Ley de los cambios*.

Zarautz: Tristan-Deche Arte Contemporáneo.

— (2007). *Quosque tandem...! Ensayo de interpretación estética del alma vasca*. Iruña: Fundación Museo Oteiza Fundazio Museoa.

Oyarzun, Pablo (1996) “Introducción” en Heidegger, Martin. *Contribuciones a la filosofía (Del acontecimiento)*. I. *Mirada Preliminar*. <http://www.franjamoradapsico.com.ar/home/descargas/libros/heidegger/Heidegger,%20Martin%20-%20Contribuciones%20a%20la%20filosof%C3%ADa.pdf> (Consultado por última vez el 21/12/2012)

Panero, Leopoldo María (1994). “Sobrevolando a Deleuze” en *Archipiélago* n° 17, Madrid: Alianza: pp. 23-24.

Pardo, José Luis (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg Círculo de Lectores.

— (2011a). *Estética de lo peor*. Madrid: Pasos Perdidos y Barataria.

— (2011b). *El cuerpo sin órganos. Presentación de Gilles Deleuze*. Valencia: Pre-Textos.

Parnet, Claire. *El abecedario de Deleuze. “D” de deseo*. Entrevista realizada por Claire Parnet. <http://blogsdelagente.com/seminariosilencioyrizoma/2009/03/06/el-abecedario-gilles-deleuze-d/> (Consultada por última vez el 12/08/2012)

Passeron, René (1978). “Sobre la aportación de la poiética a la semiología de lo pictórico” en *La práctica de la pintura “Revue d’Esthétique”*. Barcelona: Gustavo Gili: pp. 28-41.

Plinio el Viejo. *Historia Natural*.

<http://books.google.es/books?id=s5CpZ6f9gpkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (Consultada por última vez el 10/10/2012)

- Racker, Heinrich (1986). *Estudios sobre técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago.
- Read, Herbert (2000). *Arte y alienación*. Valencia: Ahimsa.
- Regnault, François (1995). *El Arte según Lacan y otras conferencias*. Barcelona: Eolia.
- Rivette, Jacques (1961). “De la abyección” en *Cahiers du cinema*, nº 120, junio de 1961. <http://intermediodvd.wordpress.com/2012/09/18/de-la-abyeccion-por-jacques-rivette/> (Consultado por última vez el 17/06/2013)
- Rodríguez, Pablo (2009). “Prólogo” en Simondon, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus y La Cebra: pp. 11-19
- Roudinesco, Elisabeth y Michel Plon. *Diccionario de Conceptos, Términos y Personalidades en Psicoanálisis*. Edición digital: Infobase
- Sánchez Ferlosio, Rafael (1992a). *Ensayos y artículos. Volumen I*. Barcelona: Destino
- (1992b). *Ensayos y artículos. Volumen II*. Barcelona: Destino
 - (2000). *El alma y la vergüenza*. Barcelona: Destino
 - (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona: Destino.
 - (2012a). *Patrimonio de la humanidad*. Artículo de Opinión. Madrid: Diario El País, 5/08/2012.
 - (2012b). *Pecios. ¿Pero ha habido alguna vez “tiempos felices”?* Artículo de Opinión. Madrid: Diario El País, 16/06/2012.

- Simondon, Gilbert (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2008). *Los niveles sucesivos de individuación: vital, psíquico, transindividual*. *Confines*, n° 22, junio de 2008. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de la Argentina.
 - (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus y La Cebra.
 - (2012). *Curso sobre la percepción (1964-1965)*. Buenos Aires: Cactus.
- Sylvester, David (1977). *Entrevistas con Francis Bacon*. Barcelona: Polígrafa.
- Thom, René (1977). *Estabilidad estructural y morfogénesis*. Barcelona: Gedisa.
- Tovar Martín, Virginia (2013). *Gottlieb, Guston y Still*. <http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/contextos/5485.htm> (Consultado por última vez el 12/07/2013)
- Valéry, Paul (1987). *Escritos sobre Leonardo da Vinci*. Madrid: Visor
- Viola, Andreu (1997) “Prólogo” en Leenhardt, Maurice. *Do Kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*. Barcelona: Paidós: pp. 9-26.
- Wilde, Oscar (1891). *La decadencia de la mentira (Observaciones)*. <http://gutenberg.com/documentos/6c953cob-c377-463d-9fcd-198f16718e4f.pdf> (Consultado por última vez el 3/03/2012)
- Winnicott, Donald (1971). *Realidad y juego*. Edición digital. <http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf> (Consultado por última vez el 5/VI/2011)
- (1994). *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa
- Wollheim, Richard (1997). *La pintura como arte*. Madrid: Visor

Žižek, Slavoj (1994). *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood*. Buenos Aires: Nueva Visión.

— (2000). *Mirando al sesgo*. Buenos Aires: Paidós.

— (2006). *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Valencia: Pre-textos.

— (2008). “Prólogo” en Beauvois, Jean-Léon (2008). *Tratado de la servidumbre liberal. Análisis de la sumisión*. Madrid: La oveja roja.

— (2013). *¿Existe una política de la sustracción?*
<http://www.geocities.ws/Žižekencastellano/artexistepolsus.html> (Consultado por última vez el 25/06/2013)