

ENSEÑANZAS DE LOS TALLERES DE CREATIVIDAD DE ANTONIO CARO¹

Augusto Solórzano

Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia

Resumen

Este artículo explora el aporte educativo de los Talleres de creatividad visual que Antonio Caro (1950-2021) impartió en el país y en el exterior durante más de treinta años. A través de un novedoso programa pedagógico que recoge ideal de John Dewey de integrar de manera natural el arte y la vida, el artista logra democratizar el arte y potenciar las capacidades creativas consolidando nuevas posibilidades para la experiencia estética-educativa, la inclusión y el desarrollo de competencias de tipo social a través del diálogo y la participación activa. El objetivo es mostrar que esta práctica artística contemporánea incardina asuntos éticos y estéticos que permiten acercar la teoría educativa a la experiencia del arte en función de sus efectos y potencial pragmático. La metodología fue de tipo cualitativo y se circunscribe a una revisión documental exploratoria de fuentes impresas, electrónicas y audiovisuales. Los resultados permiten concluir que el contenido pedagógico de los talleres, al rehacerse y revisarse permanentemente, construye su propio método de investigación, abre rutas alternas a los modelos educativos del arte institucional, potencia la comunicabilidad y despliega tácticas que dan sentido y dirección a la vida permitiendo que el arte y la educación rehabiliten la dimensión de la experiencia que la razón moderna no pudo abarcar.

Palabras clave: *práctica pedagógica; educación artística; arte; Feedback (comunicación); estudiante-profesor.*

¹ Este texto hace parte de la investigación Epistemologías de la gráfica inscrita en el sistema HERMES de la Universidad Nacional de Colombia.

Cómo citar este artículo: Solórzano, A. (2022). Enseñanzas de los *Talleres de Creatividad* de Antonio Caro. *Praxis Filosófica*, (54), 111-130. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i54.11936>

Recibido: 7 de septiembre de 2021. Aprobado: 21 de septiembre de 2021

Lessons from the Creativity Workshops of Antonio Caro

*Augusto Solórzano*²

Abstract

This article explores the educational contribution of the Visual Creativity Workshops that Antonio Caro (1950-2021) taught in the country and abroad for more than thirty years. Through a new pedagogical program that reflects John Dewey's ideal of integrating art and life in a natural way, the artist manages to democratize art and enhance creative capacities, consolidating new possibilities for the aesthetic-educational experience, inclusion and development, social skills through dialogue and active participation. The objective is to show that this contemporary artistic practice incorporates ethical and aesthetic issues that allow educational theory to be brought closer to the experience of art based on its effects and pragmatic potential. The methodology was qualitative and is limited to an exploratory documentary review of printed, electronic and audiovisual sources. The results allow us to conclude that the pedagogical content of the workshops, by being permanently remade and revised, builds its own research method, opens alternative routes to the educational models of institutional art, enhances communicability and deploys tactics that give meaning and direction to life. allow art and education to rehabilitate the dimension of experience that modern reason could not encompass.

Keywords: *Teaching Practice; Artistic Education; Arts; Feedback (communication); Student-Teachers.*

² Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Estética y Especialista en Estética y Semiótica de la Universidad Nacional de Colombia- Sede Medellín, Pregrado en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia- Sede Bogotá y en Docencia en Diseño de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Asociado de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín.

E-mail: asolarz@unal.edu.co **ORCID:** 0000-0002-0476-8610

ENSEÑANZAS DE LOS *TALLERES DE CREATIVIDAD* DE ANTONIO CARO

Augusto Solórzano

Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia

I. Introducción

Han pasado poco más de ocho décadas desde que John Dewey publicara *Art as experience* (1934), y hoy su fundamento pragmático se convierte en el insumo para releer la filosofía del arte y de la educación, para apuntalar la estética cotidiana como subdisciplina de la filosofía analítica y entender la diversidad que caracteriza actualmente el acceso a las artes. Esta obra, que estuvo sometida al olvido y a la crítica por parte de la filosofía analítica, que la consideraba una ofensa al sentido común y a la acción (Schilpp, 1939), toma un nuevo aire de la mano de Bernstein (1965), quien abre la brecha para que una década más tarde Rorty publique *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (1989), texto clave que reintroduce la discusión sobre la vida práctica en medio de un panorama filosófico caracterizado por la lejanía artificial y la pretendida búsqueda de la certeza por parte de los filósofos analíticos.

Debido a que se encuentran una vasta bibliografía y una gran variedad de análisis y debates sobre la estética pragmatista y el renacimiento de su interés en las humanidades, las disciplinas sociales y políticas, o la teoría legal, este escrito versará sobre el componente educativo asociado a las prácticas artísticas contemporáneas. El foco de aplicación de estos planteamientos está dirigido hacia el *Taller de creatividad visual* que durante más de treinta años impartió el artista colombiano Antonio Caro, y que hizo parte integral de su propuesta artística. Desde esta perspectiva,

se mostrará que el concepto del *arte como experiencia* implica reconstruir reactivamente lo experimentado, moldear y ser moldeado, unir en un doble proceso al artista y a su público, y conjugar la creación y la recepción en un proceso abierto (Shusterman, 2002, p. 71). De este modo, valores y principios del pragmatismo, como el de la *acción* y el del *entorno dinámico*, son incorporados a la experimentación pedagógica introduciendo nuevas variantes para la experiencia estética-educativa que evidencian la madurez aplicativa del proyecto deweyiano. Este es, justamente, el trasfondo de la investigación. Empero, a diferencia de la concepción de obra de arte asociada al producto artístico, sobre la cual Dewey desarrolló su teoría, se mostrará en el transcurso de esta indagación que si bien la definición de arte como experiencia resulta filosóficamente insuficiente e inexacta (Shusterman, 2002), su carácter pragmático es el insumo para que las prácticas artísticas dejen de lado la obra como producto terminado y enriquezcan el campo artístico mediante encuentros, experimentaciones, experiencias educativas, la acción participativa, entre otras prácticas. Desde esta postura se acepta, por un lado, el real posicionamiento de los ideales pragmatistas en los que el arte está integrado con la vida y, por otro, que el carácter expansivo y atrevido del arte escapa a las definiciones clasificatorias y evaluativas.

La delimitación de esta reflexión parte de la base de que la epistemología del arte actual es un proceso abierto y complejo en el que los propios artistas, al volcar sus intereses hacia la educación y la interacción con los públicos, intentan restaurar el puente entre el arte, las tradiciones culturales y las prácticas sociales. En este contexto el asunto de la *experiencia* gana un papel preponderante, ya que está emparentado con el propósito de las prácticas artísticas contemporáneas: recordarnos que la creación artística es una experiencia contingente que modela tanto al artista como a la obra.

Habría que pensar que la inclusión de lo práctico, lo social y lo educativo en torno al arte constituye un intento de suturar la brecha entre el arte y la vida, abrir nuevas posibilidades investigativas para el activismo en la educación y permitir, a través de la educación artística, el desarrollo del pensamiento crítico frente a las problemáticas sociales. Por tal razón, más allá del arte como interacción discursiva, vemos que la apuesta de Dewey es por alinear el arte con las acciones, las necesidades y los placeres del hombre común. Precisamente, la centralidad de este aspecto es la que aparece subrayada en la propuesta de educación no formal de Caro, cuando sugiere que la cuestión central del arte no es un hecho definido, sino un proceso que propende por establecer un diálogo reflexivo específico entre personas (Periódico Hoy, 2001). Esta alineación es lo que podemos entender como la *experiencia en acción* que da cuenta de un campo de significado

cuantitativamente rico y estéticamente diverso, consciente e inconsciente, y que sustenta y vuelve inteligible para sí misma la iniciativa cognitiva (Alexander, 2013). A diferencia de los defensores de la autonomía, la pureza y la objetividad artística —entre quienes se encuentran Goodman (1990), Beardsley (1983), Dikie (2005) y Danto (2004)—, Dewey traslada el foco de interés del arte hacia la variedad de efectos estéticos y las relaciones sociohistóricas que lo enmarcan. En otras palabras, se trata del desvío del interés de la *forma* hacia el *contenido de la forma*, lo cual implica, por un lado, la superación de las esencias universales y atemporales y, por otro, la sintonización permanente del arte con el pensamiento social, político y educativo. Las implicaciones de este giro hacen que la acción pragmática acompañe de manera natural los talleres educativos en los que se ponen en juego los procesos de participación, correspondencia y confluencia de ideas, opiniones y sentimientos del artista y su público.

Así, esta indagación, en lugar de limitarse a recrear los principales postulados del pragmatismo clásico desde la perspectiva deweyana, comprende que tales postulados relacionan una serie de rasgos característicos que están presentes hoy en unas prácticas artísticas obligadas a construir sus propios métodos de investigación. Veremos, sin embargo, que al referirse a la experiencia estética y al arte, Dewey no ofrece suficientes argumentos que las definan³. En su lugar, se concentra en las condiciones que las justifican y que tienen que ver justamente con la falta de claridad para su análisis y su delimitación. Lejos de la condena analítica de considerar estas condiciones fantasmagóricas, inútiles y confusas⁴, esa indefinición hace de las prácticas artísticas un terreno fértil que, al incluir la acción educativa con la lente social, democrática y política, termina por redefinir el arte como experiencia estética que se aparta de la definición filosófica general del arte.

Fruto de esta perspectiva, el arte logra que el espectador ajuste al contexto sus creencias y deseos, y que la verdad emerja de la contingencia

³El arte no es un reino que está separado de la vida, como tampoco lo está la experiencia ordinaria de la experiencia estética. Dewey aborda este asunto hablando de la continuidad de la experiencia según la cual el hombre recoge permanentemente su pasado y lo modifica de acuerdo a la contingencia que se presente. La continuidad entre la experiencia ordinaria y la experiencia estética, y entre la experiencia estética y el arte, es una constante que se repite en *Art as experience*. De ahí que el punto de partida de su propuesta filosófica esté en la comprensión de que más allá del universalismo platónico, del carácter fundacionalista de la epistemología (Russell) o la obsesión por la certeza (Wittgenstein), las ideas son flexibles y adaptables (Dewey, 1964, p. 56), pues la mente reconoce que en ciertas circunstancias pueden existir diferentes ideas, según el contexto.

⁴Para abordar este aspecto, Shusterman remite a la lectura de Beardley phantom aesthetic experience, un artículo de George Dikie (1965) que se encuentra en *Journal of Philosophy*.

y la experimentación en virtud de las necesidades y las prácticas sociales de los seres humanos (Cardona, 2011). Esta es justamente la hipótesis sobre la cual versa este escrito, y para desarrollar este planteamiento se proponen tres momentos.

En la primera parte se plantea el problema de la emergencia de las prácticas artísticas y su componente educativo teniendo en cuenta, para empezar, que el pragmatismo apuesta por armonizar la “interpretación del hombre que piensa, que juzga y que comprende, y la interpretación del hombre como ser que actúa, que proyecta, que toma decisiones y que valora” (Faerna, 1996, p. 7). Además, el arte tiene un carácter contingente que promueve un carácter flexible y adaptable a las distintas circunstancias y no como meras reminiscencias platónicas. En relación con estos puntos, se arguye que ofrecen una respuesta alternativa para la reformulación de la epistemología de las prácticas artísticas, al propiciar el desarrollo de experiencias ricas y satisfactorias que involucran el arte y la vida ordinaria, al tiempo que posibilitan el aprendizaje y le permiten al individuo modificarse para llevar a cabo una experiencia con el entorno (Montenegro, 2015).

116

En la segunda parte se afirma que la aceptación de estos planteamientos son la base para la reformulación de la epistemología de las prácticas artísticas. En todo esto el papel de la contingencia es clave, en tanto esclarece y anticipa la posibilidad de realización de otras experiencias del arte, al tiempo que indica su diversidad, toda vez que se ancla en los contextos cotidianos.

La última parte se dedica a resaltar el papel del diálogo y el intercambio de opiniones, juicios y valores como insumos de la experimentación pedagógica que Caro adelanta en sus talleres. En este proceso, la afirmación de la diferencia de los puntos de vista de los participantes termina por abarcar y comunicar realidades diversas que restauran los puentes entre la cultura institucionalizada y los saberes situados no formalizados.

II. Acerca de la educación y la experiencia del arte

De acuerdo con la interpretación que recientemente hace Shusterman (2002) de la obra de Dewey, es necesario que la estética incluya lo práctico, porque solo así es posible concebir un arte que se acerque a la vida y reconozca expresiones culturales que han sido negadas por la estética analítica (Cardona, 2011). En efecto, podría atribuirse a lo práctico ser el hilo que suture una larga tradición en la que el arte ha sido concebido como un reino aparte, los artistas catalogados como genios y las obras consideradas objetos para contemplar. Los rasgos constitutivos de lo práctico en la estética han hecho que se mire con sospecha lo agradable, el arte conducente al placer, la

sensualidad y la emoción. En contraste, la estética ha volcado sus intereses sobre la capacidad cognitiva y espiritual, y el potencial práctico-político. En otras palabras, el arte se ha entendido más como un asunto de objetos cargados de un aura artística que hace única cada obra de arte y le imprime su esencia, que como un asunto de experiencia. El giro fundamental que el pensamiento deweyano consume tiene que ver con la propuesta de sobreponerse a esta larga tradición, al reivindicar justamente el valor de la *experiencia*.

Cuando los objetos son separados tanto de las condiciones de origen, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro alrededor de ellos que opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética. El arte se remite a un reino separado, donde se encuentra fuera de la asociación con los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus padecimientos y logros. Entonces se impone una primera tarea consistente en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia, que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que son reconocidos universalmente como constitutivos de la experiencia (Dewey, 2008, p. 7).

117

La descripción anterior condensa en gran medida la creencia doctrinal afincada en los imaginarios colectivos de lo que es el arte, creencia que, por demás, resalta la inexistencia de un fin práctico. Conforme lo ilustra Tilghman (2005), Dewey se niega a reconocer propiedades esenciales en el arte, hecho que anticipa el desmonte sistemático de que solo algunos objetos gozan del privilegio de ser considerados como obras. Esa presunción teórica es la que encuentra un terreno abonado en las prácticas artísticas contemporáneas. Dejar de entender el arte como un asunto de objetos y una búsqueda de la esencia, para pasar a entenderlo como una práctica, supone de entrada un giro sustancial que pone en el epicentro discursivo a los sujetos, creadores y receptores que redefinen las formas que el arte tiene, toda vez que participa de la construcción de lo público y la vida política. De ahí que el posicionamiento de las prácticas artísticas se registre como un intento de ampliar y remover permanentemente los horizontes del arte, la estética y la ética. En estos términos es que el pragmatismo adopta diferentes matices⁵ que lo apuntalan como filosofía para cambiar la vida de las personas (Gradle, 2014), conduce a los museos a convertirse en lugares de aprendizaje (Monk,

⁵ En ese sentido es aportante el estado del arte que identifica Carlos Montenegro (2015) en su tesis doctoral, titulada *De la experiencia al arte escolar: hacia una educación artística desde el pensamiento filosófico de John Dewey*.

2013), fundamenta la educación democrática (Romo, 2006) y sienta las bases para una aproximación holística a la educación (Hohr, 2013).

En efecto, la idea de armonizar el pensar con el sentir, la comprensión con la actuación a través del arte practicado se concibe como referencia ideológica, metodológica y ética que pone de relieve los alcances estéticos de la obra de arte, la diversidad social y cultural, los intereses investigativos del arte, el compromiso del artista con la comunidad, la crisis del llamado círculo del arte, los procesos de participación y la relación con la educación, entre otros aspectos. De ahí que uno de los rasgos principales de las prácticas artísticas radique en abordar asuntos que implican la participación. En otras palabras, en ser médium del pensamiento y de la acción que posibilitan una mejor comprensión de los intereses de la sociedad, que a través de la educación artística retan a nuestro presente.

Podría decirse entonces que el pragmatismo aporta sus fundamentos para reivindicar *el arte como una forma de pensamiento* (Ambrožič y Vettese, 2013), para asumirlo como una *forma de hacer* y no como una *cosa que se hace* (de Pascual y Lanau, 2018) o como un *atlas de participación* (Miessen y Basar, 2009). La convergencia de este panorama está presente en el apuntalamiento de las prácticas artísticas que al interpelar la contingencia y el pluralismo marcan una distancia con respecto a las ideas esencialistas defendidas por la estética idealista, la filosofía analítica, la teoría institucional del arte, entre otras corrientes. Así pues, al caracterizar el pluralismo, las prácticas artísticas trasladan sus intereses hacia lo educativo, lo ético, lo político, lo estético y lo social; es decir, todos aquellos escenarios en los que sea posible no solo propiciar nuevas interpretaciones de la realidad, sino restaurar la experiencia asociada a fines prácticos. Se propone así un arte vinculado con las prácticas y las instituciones que estructuran y condicionan no solo los conceptos de arte y estética sobre los que teorizamos, sino también los propios conceptos de teoría y filosofía (Shusterman, 2002).

A la luz de lo dicho, el planteamiento holístico de Dewey reafirma la importancia de ahondar en los alcances que el arte y la estética tienen para la vida, más allá de sus orígenes, definiciones, análisis, aclaraciones o explicaciones. En esa medida, tal consideración repotencia su papel y su aprecio. Es por eso que, en lugar de establecer sus principios constitutivos, reconoce que el punto de partida para una mejor comprensión de la experiencia tiene lugar cuando se pone en marcha la validez intersubjetiva que da cabida a la divergencia y al surgimiento de opiniones. El proceso de armonización que puede derivar de un arte así se asienta en una aspiración que cobra relevancia en la medida en que se supera su carácter privado, es decir, su incomunicabilidad.

De este modo, el proceso de restauración de la experiencia está atravesado por la sociabilidad que pueda generar, independientemente de los fines, los objetivos, los deseos o los apetitos. Este carácter sociable de la experiencia es lo que permite que en el panorama de las prácticas artísticas el arte se integre con la acción educativa, la pedagogía, la lúdica, el agrado, la ética, la política y, en general, con todo el resto de experiencias que le permitan al sujeto expandir sus horizontes y abrirse a los demás. En contraste con el juicio contemplativo y con la idea de que el arte produce obras acabadas que son bienes privilegiados, y que además forman parte de un reino diferente al de la vida común, las prácticas artísticas no están subordinadas a ningún objeto. En su lugar aceptan como valiosa la relación directa que el sujeto pueda mantener con el mundo y rescatan como uno de sus *modos de hacer* la importancia del comportamiento receptivo y a la vez activo, abierto a las expectativas y al debate sobre conceptos teóricos que durante siglos han mantenido el edificio de la estética. De este modo, la continuidad de la experiencia no distingue entre el acto y lo material, el sujeto y el objeto, lo estable y lo inestable o la vida y la historia, pues en todo ello está contenida una totalidad que está pendiente analizar y que es conducente a la acción.

Estas consideraciones anuncian la importancia de la contingencia histórica en el *arte como experiencia*. Este asunto, que es inseparable del holismo y del organicismo pragmático anunciado por Dewey, se convierte en el segundo punto importante que gana validez en las prácticas artísticas contemporáneas. Pero ¿qué significa entender el arte en su contingencia histórica y cuál es el alcance de su propuesta? En el marco de esta pregunta se encuentra la intención de reformar la idea de arte para que su experiencia sea más útil, y para ello es indispensable una coordenada histórica que responda a la contingencia ontológica del mundo. Repensar el arte y la estética cercana a la vida implica un trasfondo hegeliano en el que la verdad es el resultado histórico.

La historia no sería más un discurso seguido del que puede esperarse con seguridad el final y donde cada frase tiene su lugar necesario, sino que, como las palabras de un hombre ebrio, indicaría una idea que pronto se borraría para reaparecer y desaparecer de nuevo, sin llegar necesariamente a la plena expresión de sí misma (Merleau-Ponty, 1997, pp. 213-214).

A la luz de estas palabras, un aspecto que sale a relucir es que el pragmatismo propende por sentar las bases para una comprensión distinta de la realidad, cuyo *ethos* cultural se construye permanentemente a través

de la acción. Entender que el arte y la estética no se pueden apartar de su dimensión sociohistórica afianza el hecho de que las obras de arte están entrelazadas con el mundo real y su concepto no es abstracto ni puede reducirse a la autonomía estética. La constatación de un arte estructurado por factores socioeconómicos y políticos deja en firme que la contingencia es la condición necesaria y suficiente de la producción y la circulación del arte. Por supuesto, ello lleva a que el campo del arte, los conceptos incrustados en las instituciones y los hábitos de vida sean revisados y corregidos permanentemente para que sus objetivos entren en consonancia con el mejoramiento de la experiencia. Así se sugiere que el valor no se encuentra en la cosa o en el artefacto, sino en su actividad experiencial dinámica (Cardona, 2011).

120

En efecto, los principios que estarían en la base de un saber fundamentado en la contingencia afincarian el consenso de aquellos que se dedican a cultivarlo. Reconocer el pluralismo en los diferentes puntos de vista refuerza la construcción de objetivos compartidos, una construcción en común y por ende de colaboración y de participación, asentada en un proyecto cuya finalidad apuesta por la construcción del sentido que cambia en función de las variables realidades y prácticas que condicionan nuestra experiencia. Habría que pensar que la *experiencia*, por tanto, significa acción, y esa acción es conectarse con el ámbito físico, social, político, mágico, artístico, o con cualquier otro hecho de la vida social en el que se ponga en juego la comunicabilidad. De esta manera se hace evidente un *humanismo naturalista*, en el que la mente emerge de la naturaleza y los valores son el resultado de la interacción entre ellos. De fondo está el intento de reconciliar esa larga disputa entre epistemología y metafísica, entre la actividad discursiva mental y la vida. De paso, es clara la crítica a la visión moderna de compartimentar la moral, la religión, la ciencia, el arte, entre otras instancias. El rechazo vehemente que Dewey hace a esta forma de entender el mundo gana relevancia a la luz de una experiencia humana capaz de conectar los ideales con las raíces vitales básicas. En resumen, “una respuesta completa a la cuestión implicaría escribir una historia de la moral que describa las condiciones que han originado el desprecio por el cuerpo, el temor de los sentidos y la oposición entre la carne y el espíritu” (Dewey, 2008, p. 23).

III. El pragmatismo y su papel en la reformulación epistemológica de las prácticas artísticas

En este apartado se consideran algunos de los fundamentos pragmáticos que están presentes en el giro epistemológico que posicionó las prácticas

artísticas como un nuevo paradigma del arte y de la estética. En efecto, hemos visto cómo desde el punto de vista de Dewey se hace evidente la falta de claridad y de delimitación de estos campos. En contraste con la filosofía analítica, preocupada por definirlos y determinar su universalismo, esa indeterminación se convierte en un punto a favor en tanto amplía las fronteras de lo artístico. Dicha ampliación se ve representada en la disolución de los límites disciplinares y en el anclaje del arte y la estética en los contextos cotidianos (Irvin, 2008). Así, el arte y la estética pierden ese carácter purista no solo al ampliar el repertorio material, contextual y temático e incorporarse en las prácticas corporales, sociales y políticas, sino también al reconocer espacios y objetos cotidianos que propenden por que la experiencia tenga un contenido real para la vida. Eso indica que tanto el arte como la estética dejan de entenderse de manera cerrada, y supone su relacionamiento directo con las formas cambiantes de la sociedad.

Esta indeterminación conceptual va de la mano con una particular apuesta del giro epistemológico en el arte (Sánchez, 2013) y con el giro educativo (Rogoff, 2011; Mörsch, 2012), toda vez que permite reorientar los modelos, las teorías, los alcances, las políticas y las estrategias de investigación artística hacia terrenos en los que la creación del significado se enfoca en lo relacional y lo situacional (Catalá, 2005; Bourriaud, 2006; Claramonte, 2008). De este modo, la contingencia queda enunciada como una pretensión liberadora de los idealismos que focaliza su interés en que seamos tarea para nosotros mismos. El redireccionamiento de los objetivos de la investigación artística hacia la *experiencia* posiciona el trabajo de las artes en el marco de las acciones de las prácticas sociales, donde se pone en juego el relativismo del conocimiento, la verdad, el acuerdo intersubjetivo y, en general, todo aquello que nos permite entendernos como seres moldeados cooperativamente, esto es, seres moldeados y constitutivamente preparados para abordar la contingencia (Arias, 2008, p. 206).

Podrá decirse entonces que el objetivo evidente de las prácticas artísticas es poner en juego las condiciones de la comunicabilidad y los acuerdos intersubjetivos. En esa medida, los aportes de los giros epistemológicos particulares han permitido resituar el objetivo de las artes en otros dominios de la investigación. La heurística (Breyer, 2007), el pragmatismo (Barrera, 2015) y la hermenéutica (Cornaro y Rodríguez, 2019) han hecho sus contribuciones en la identificación y la clarificación de nuevos modelos y teorías del arte, cuyo abordaje requiere de un cambio de rumbo en las estrategias de investigación. *Investigación artística y universidad: materiales para un debate* (Blasco, 2013), *Giros epistemológicos de las artes: la creación del significado* (Conderana, 2016) y *Programas sin créditos*

en modo de celebración: otros relatos sobre comunidades artísticas de aprendizaje (Blasco, 2018) son solo algunos de los títulos recientes que hacen evidente la manera en que los distintos giros (icónico, performativo, lingüístico, espacial) consolidan una práctica constructora de saberes emancipados. En otras palabras, lo que se propone argüir es que juicios, principios, representaciones y actividades cognitivas son compartidos por los sujetos a través de experiencias receptivas e interpretativas que son modeladas por la operatoria constructiva creativa de la experiencia.

Podría decirse entonces que los contenidos de las prácticas artísticas apuestan por el aprendizaje de algo cuyo despliegue posibilita, a través de la acción, el encuentro y el acuerdo con los demás. Este punto pone de relieve una fase de la experiencia a la que Dewey le concedía un valor transformador, en tanto logra satisfacer de algún modo las necesidades y potencia la vida y el desarrollo del organismo humano frente al mundo ambiente. En efecto, esta caracterización de la experiencia nos acerca al campo de la educación artística y a un arte que coadyuva en varios propósitos, aumenta la experiencia inmediata, vigoriza y vivifica cualquier fin que procuremos (Shusterman, 2002).

122

Lo dicho también indica que escapar a los fines particulares y especializados promueve la convergencia de distintas disciplinas artísticas, cuyo denominador común es la producción y su sustento es el carácter procesual sobre el que convergen lo intelectual, lo técnico y lo social. De este modo la pretensión deweyiana de extender las fronteras del arte a la vida encuentra un terreno abonado para reconocer procesos culturales y abordarlos desde un conocimiento práctico y no como mera intervención teórica. Como bien insiste el pragmatismo, la teoría no solo está llena de motivos prácticos, sino que además se basa también en la práctica y es en sí una práctica (Shusterman, 2002).

Subrayar el papel práctico de la teoría abre entonces las puertas a sistemas alternativos de difusión y educación. De acuerdo con lo anterior, las prácticas artísticas validan otras formas de conocimiento a partir de un paradigma complejo y relacional, pues convergen en el mismo plano arte, estética, realidad y vida. Detrás de esto, aparece en escena la idea repetida de Dewey de que la experiencia estética se asienta en lo movedizo, frágil y evanescente, que nos empuja hacia lo desconocido y hacia el desafío de modelar nuevas experiencias (Shusterman, 2002). En ellas tienen cabida la emergencia, el devenir, el azar, lo relacional y lo dialógico. Los rasgos principales de unas prácticas artísticas enunciadas desde allí implican el reconocimiento de otras formas de construcción del sentido y del fortalecimiento de rutas alternas de un conocimiento desde el cual es

posible abordar y experimentar el mundo, co-construirlo en las interacciones, concebir y vivir nuestra participación en él, y producir, compartir y validar el conocimiento (Najmanovich, 2005).

Todo indica que en los ideales pragmatistas se encuentra plegado un nuevo estatuto epistemológico del arte practicado que reconoce la importancia de la acción, del proceso y de la situación, cuyo despliegue social es el que le da sentido. De modo que los principios y las actividades cognitivas ponen en juego la estimulación y la activación de experiencias y situaciones, al tiempo que propician el intercambio en la esfera pública. En ese sentido, resultan valiosos los aportes de Brea (2003), Casacuberta (2003) y Maldonado (2005) al reclamar para las prácticas artísticas una heurística fundamentada en el proyecto cultural que les permita a los artistas agenciar, activar, mediar, proyectar o gestionar sus propuestas con públicos que asienten la posibilidad de compartir acuerdos, tomar decisiones sobre lo social y lo cultural o participar de la acción política y de la esfera pública. Es posible, además, contemplar la manera en que un arte emancipado logra configurar una vida estética motivada por el deseo del crecimiento y enriquecimiento de sí.

123

IV. Caro, el pragmatismo y las escuelas educativas como práctica artística

En los dos apartados anteriores se mostró que la cuestión central del pragmatismo de hacer converger el arte y la vida gana madurez en unas prácticas artísticas contemporáneas preocupadas por la comunicabilidad, el pluralismo estético y el ejercicio democrático del reconocimiento de ser seres creativos. Tal propósito, como se entrevé por lo dicho, se asienta en los *Talleres de creatividad*, en los que convergen el arte y la experiencia educativa no formal. Esta actividad, desarrollada por Antonio Caro como parte de su propuesta artística, viene siendo reconocida en artículos⁶, entrevistas⁷ y notas de prensa⁸ que ilustran su posicionamiento en el campo artístico nacional e internacional. En esa medida, tanto sus contenidos como sus resultados han sido merecedores de importantes reconocimientos, entre los que se destacan la Beca Guggenheim (1998), el Premio Luis Caballero

⁶ Vale destacar el artículo publicado por Nadia Moreno (2016) en la *Revista Errata*, que ilustra los alcances transformadores de estos talleres y su vínculo con el giro educativo.

⁷ Me refiero a la entrevista que Eduardo Serrano le hace a Antonio Caro y que se puede ver en línea en <https://vimeo.com/33292567>.

⁸ “Los talleres de Cano”, de *El Espectador* (11 de marzo del 2001); “Antonio Caro, los talleres son diálogo”, del Periódico *Hoy* (3 de diciembre del 2001); “Colombia Antonio Caro: realidad vs. ilusión”, de *El Tiempo* (2 de septiembre de 1998).

(2001) y el premio CIFO (2013), con el cual publicó el libro *El lobo*, en el que recopila su experiencia como tallerista⁹.

No sobra recordar que estos espacios pedagógicos (realizados generalmente durante dos semanas), cambiaban según las circunstancias y los participantes, se caracterizaron por una metodología particular que consistía en eludir cualquier pretensión artística, operación técnica o referencia teórica o histórica del arte. En su lugar, los ejercicios propuestos focalizados en el símbolo visual, buscaban generar diariamente inquietudes, tensiones y curiosidades que fueran resueltas de manera particular para luego ser compartidas en público, buscando democratizar la experiencia creativa y propiciar una verdadera interacción social. De esta forma, la consideración sobre el desarrollo visual y simbólico detonaba en ideas profundas conducentes a la reivindicación de la diversidad inventiva, la dinamización de la creatividad visual y el fortalecimiento del aprendizaje en equipo. Caro no pocas veces asumirá que su papel no es de instructor o profesor sino de dinamizador que potencia los procesos de enseñanza basados en el saber, la expresión de pensamientos profundos, la resolución de ejercicios y el aprendizaje experimental.

124

Al dar un paso más allá, lo que interesa resaltar es la referencia a cómo la participación activa en estas prácticas artísticas potencia la experiencia creativa a través de un proceso en el que se pone en juego el diálogo como experiencia de mediación, cuando se considera como el arte de tender puentes entre la cultura ilustrada y los saberes situados no formalizados, entre el saber institucionalizado y el saber instituido y reconocido por el sentido común (Ruiz, 2012); de suerte que son los trabajos y sus relaciones los que construyen *el saber* del taller (Caro, 2008). En ese sentido, el diálogo puede considerarse como condición indispensable para conocer una constelación de fenómenos, experiencias y saberes que potencian la capacidad natural de los participantes para compartir y validar sus puntos de vista frente a los demás. Lo que esto quiere decir es que a través de los ejercicios propuestos en *el Taller* se restaura la separación entre el pensar y el actuar, favoreciendo la emergencia de lo cognitivo, lo significativo y lo vinculante. Lo anterior puede inferirse del programa que propone el artista

⁹ Sus talleres han sido coordinados por diversas entidades; entre ellas, el Banco de la República (Banco Central de Colombia), el Instituto Departamental de Artes de Cali, la Universidad de Antioquia, el Instituto de Cultura de Puerto Rico y el Museo de Arqueología de Guayaquil. El *Taller* ha recibido además diversos premios y reconocimientos: la Beca Colcultura 1996, la Beca Gugenheim 1998, la Beca Residencia en México 1999, la Beca Residencia en Venezuela 2003 y la Beca CIFO para editar un libro sobre sus talleres, en el 2012. Un ejemplo del contenido de uno de sus talleres está disponible en <http://www.nadienuncanadano.com/alguienahi/antonio-caro/>.

al público y cuyos objetivos apuestan por “dinamizar la creatividad de los participantes”, “reforzar el espíritu crítico y motivar el espíritu de grupo” (Alguien Ahí, s. f.).

Como puede apreciarse, estos objetivos se apartan de los constructos teóricos, de la aplicación sobre algo particular o la adecuación de plataformas teóricas o conceptuales del arte. Dinamizar y motivar son una apuesta por sacar a flote contenidos existenciales y vitales, particulares y colectivos, en la que cada participante establece una relación directa con el *ethos* social para el que cobra vigencia la base dialógica del ser humano, el juego dialéctico de preguntas-respuestas y la negociación de significados del diario vivir. Por otra parte, la motivación del espíritu de grupo conlleva el reconocimiento de que hablarse y oírse unos a otros es ya un modo de entenderse y de interpretar el mundo que construimos, es decir, un comportamiento práctico y la forma originaria de la acción (Gadamer 1998). De esta manera, la práctica del arte se traduce en conocimiento sobre el poder transformador de lo humano. Podría decirse, retomando lo anterior, que el aporte del taller es el fundamento de la experiencia para mejorar la vida práctica, propiciar la participación democrática y enfrentar la mercantilización del arte por parte de un capitalismo orientado hacia la búsqueda del beneficio, el éxito comercial y la aceleración de la obsolescencia.

Sin lugar a dudas, este es un objetivo que replica el eco marxista de que más allá de criticar la realidad la función del arte es cambiarla. Así, el diálogo como herramienta de cambio posibilita entender o comprender lo que ocurre en el mundo de la vida, tal como es construido por los mismos agentes (Ruiz, 2008). En los fundamentos pedagógicos de carácter experimental que derogan las jerarquías, el artista-tallerista se concibe como un detonante que permanentemente transforma sus métodos de “enseñanza” para propiciar nuevas experiencias pedagógicas que animen a los participantes a pensarse a sí mismos como sujetos creativos. No es que Caro haya perfeccionado la enseñanza de ciertas competencias para lograr el objetivo de formar gente efectivamente más creativa; lo que ha ido afinando en su proceso son las tácticas que hacen que los participantes ejerzan el derecho a la creatividad independientemente de su oficio o su ocupación, y que comprendan que la creatividad no es un terruño de dominio exclusivo de los artistas (Moreno, 2016). Aquí, la táctica del intercambio de opiniones, miradas y juicios, que se genera a partir de la exposición de los trabajos propuestos en el *Taller*, puede asumirse como un puente necesario de comunicación sedimentado en la reflexión, la apertura y el reconocimiento de las ideas del otro. En todo esto es posible reconocer el papel que tiene para la experiencia dicha

constatación de la mirada del otro, que hace las veces de espejo que le falta al individuo en soledad.

Se afirma así que el intento de redefinir el arte como experiencia estética busca, antes que nada, resaltar los procesos de transformación de la experiencia enriqueciendo los procesos vitales¹⁰. Esta visión, que articula el arte y la experimentación pedagógica, tiene como punto de partida el reconocimiento de la diversidad humana y el reconocimiento de la pluralidad de los distintos puntos de vista. La producción artística es entonces el resultado de una experiencia participativa en la que se pone en juego la construcción del significado, y no un objeto acabado, apartado de su origen y de su contexto. La visión holística de Caro apunta hacia una práctica artística que fortalezca la participación democrática, amplíe una concepción estética que incluya lo práctico y edifique una mejor comprensión de lo cultural.

126

La articulación entre instituciones y públicos gana relevancia y ratifica el ideal pragmatista de que el arte y sus instituciones se acerquen a la vida y reconozcan expresiones culturales diversas para satisfacer al ser humano de manera global. Así, la experimentación pedagógica del arte y la experiencia estética están imbricadas con el propio proceso de vivir, cuyas acciones están dirigidas hacia la transformación del individuo y de la sociedad. El pluralismo, la contextualización permanente del arte, la constitución práctica del pensamiento que detona la experiencia estética y la noción de un arte pragmático potencian la vida, generan escenarios para nuevas formas de creación colectiva, activan la participación y reconocen la incorporación de expresiones estéticas y artísticas vivas que están integradas en el diario acontecer. Todo esto adquiere relieve permanentemente en el pensamiento de Dewey.

La idea de un arte que dote de sentido nuestra vida está vinculada directamente con unas formas educativas que no solo están focalizadas en las transferencias empíricas que se hacen de una generación a otra, sino que implica ahondar en el papel que juega la normatividad de la educación frente a la comprensión que tenemos de nosotros mismos y de la comprensión del otro, el reconocimiento de la diferencia y la pluralidad de maneras de insertarnos en el mundo.

V. Conclusiones

Más allá de las pretensiones analíticas de considerar el arte como un reino aparte, desbordado en análisis, aclaraciones y explicaciones apartadas de su

¹⁰ Según Dewey, las obras de arte van más allá de ser materialidades confinadas en museos destinados a una élite erudita que las convierte en mercancías. Por esta vía emerge un señalamiento sobre la mercantilización del arte y la visión elitista de las instituciones.

dimensión sociohistórica, las prácticas artísticas contemporáneas rescatan el valor de la interacción humana que abre las puertas a nuevas formas de conocimiento. En este proceso el papel de la educación es clave, pues se trata de un tema concreto que está articulado con las nuevas formas de producción y de circulación artística. De ahí que el abordaje de las categorías propuestas por Dewey esté plenamente articulado con las pretensiones educativas del pragmatismo clásico, del que emerge un corolario cuyas coordenadas globales demarcan el accionar artístico de los *Talleres creativos* de Caro. Entender la experiencia como medio y como fin, como objeto y como objetivo, como origen y como desarrollo de la concepción dialógica en el arte permite identificar una piedra de toque no solo para la relectura de la teoría estética de Dewey, sino también para la filosofía de la educación y la teoría del conocimiento.

En gran medida, es gracias al resurgimiento del pragmatismo en el mundo académico que el arte logra marcar un derrotero histórico distinto al del pasado, pues se empieza a entender que lo que está en juego es la comunicabilidad, es decir, la posibilidad del mutuo entendimiento, de compartir puntos de vista, de lograr consensos, de comunicar opiniones y de compartir con los demás. Vemos así cómo Dewey se opone a una estética kantiana que remite lo suprasensible a la concepción del gusto y al arte como herramienta del genio que equilibra la belleza artística con la belleza natural.

Con el rechazo de la experiencia pura y del presupuesto intelectualista de las formas, se abre una ventana para que el arte vincule las necesidades orgánicas, reivindique su dimensión corporal e intelectual y restaure la continuidad del arte y de la experiencia estética con los procesos normales de la vida. Por esta misma vía se desdibuja esa visión que lo consideraba un fin especializado, libre de interés, función o utilidad. Es claro que el arte puede ser medio y fin, en tanto satisfaga al hombre en su dimensión global.

El permanente cuestionamiento y la corrección de lo que entendemos por arte es lo que conduce al mejoramiento de la experiencia y a la conformación del arte de la vida. Su continencia histórica debe ser coherente con los cambios de la vida, en pro de derogar su propósito aristocrático, anclarse holísticamente en una realidad terrenal y democrática, y fortalecer el sentido de comunidad; por lo tanto, en pro de recuperar la experiencia estética con los procesos normales de la vida hace indistintas las bellas artes de las artes aplicadas, las cultas de las populares y las espaciales de las temporales.

Referencias bibliográficas

Alexander, T. (2013). *Human Eros: Eco-ontology and the esthetics of existence*. Fordham University Press.

- Alguien Ahí. (s. f.). Antonio Caro. Taller Integral de Creatividad Visual. *Alguien Ahí*. <http://www.nadienuncanadano.com/alguienahi/antonio-caro/>
- Ambrožič, M. y Vettese, A. (2013). *Art as a thinking process: Visual forms of knowledge*. Sternberg Press.
- Arias, I. (2008). Moldeados para la contingencia, destinados a la comprensión. *Praxis Filosófica*, 26, 203-225. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i26.3308>
- Barrera, S. (2015). *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*. Machado Grupo de distribución.
- Beardsley, M. (1983). Perspectives in education, religion and the arts. En K. Howard y M. K. Munitiz (eds.), *The aesthetic point of view selected essays* (pp. 219-237). Cornell University Press.
- Bernstein, R. (1965). *Perspectives on Peirce: Critical essays on Charles Sander Peirce*. Yale University Press. <http://www.questia.com>
- Blasco, S. (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Ediciones Asimétricas.
- Blasco, S. (2018). *Programas sin créditos en modo de celebración: otros relatos sobre comunidades artísticas de aprendizaje*. Ediciones Asimétricas.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Brea, J. (2003). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Cendeac.
- Breyer, G. (2007). *Heurística del diseño*. Nobuko.
- Cardona, P. (2011). *Ética política, estética neopragmática*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Caro, A. (2013). *Anécdotas de mi taller de creatividad*. Cisneros Fontanals Art Foundation.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En internet el creador es el público*. Gedisa.
- Catalá, J. (2005). *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Universidad de Barcelona.
- Claramonte, J. (2008, noviembre 22). Del arte de concepto al arte de contexto. *Estética y teoría del arte* [entrada de blog]. <https://www.jordiclaramonte.blogspot.com/search?q=concepto>
- Conderana, J. (2016). *Giros epistemológicos de las artes: la creación del significado*. Ediciones Asimétricas.
- Cornaro, O. y Rodríguez, Z. (2019). *Tiempos de habitar: prácticas artísticas y mundos posibles*. Genuve ediciones.
- Danto, A. (2004). *La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte*. Paidós.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- De Pascual, A., & Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer y no algo que se hace*. Los libros de la catarata.
- Dikie, J. (1965). Beardsley's Phantom Aesthetic Experience. *Journal of Philosophy*, 62, 129-136. <https://doi.org/10.2307/2023490>

- Dikie, G. (2005). *El círculo del arte. Una teoría del arte*. Paidós.
- Faerna, A. M. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor.
- Gradle, S. A. (2014). John Dewey and Henry Schaefer-Simmern: The wholeness of artistic activity. *International Journal of Education through Art*, 10(1), 71-84. https://doi.org/10.1386/eta.10.1.71_1
- Hohr, H. (2013). The concept of experience by John Dewey revisited: Conceiving, feeling and “enlivening”. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 25-38. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9330-7>
- Periódico Hoy. (2001, diciembre 3). Antonio Caro, los talleres son diálogo. *Hoy*.
- Irvin, S. (2008). The pervasiveness of the aesthetic in ordinary experience. *British Journal of Aesthetics*, 48(1), 29-44. <https://doi.org/10.1093/aesthj/aym039>
- Maldonado, C. (2005). Heurística y producción de conocimiento nuevo en la perspectiva CTS. En I. Hernández García (comp.), *Estética, ciencia y tecnología. Creaciones electrónicas y numéricas* (pp. 47-70). Pontificia Universidad Javeriana.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Sentido y sinsentido*. Península.
- Miessen, M., & Basar, S. (2009). *¿Alguien dijo participar? Un atlas de prácticas espaciales*. DPR.
- Monk, D. (2013). John Dewey and adult learning in museums. *Adult Learning*, 24(2), 63-71. <https://doi.org/10.1177/1045159513477842>
- Montenegro, C. (2015). *De la experiencia al arte escolar: hacia una educación artística desde el pensamiento filosófico de John Dewey* [Tesis doctoral]. Universidad de Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3391>
- Moreno, N. (2016). Intersticios entre prácticas artísticas, pedagógicas y curatoriales en Colombia. *Revista Errata*, (16), 120-138. https://issuu.com/revistaerrata/docs/af_web_errata_16
- Mörsch, C. (2012). Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica. En Y. Romero (dir.), *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes* (pp. 38-59). Granada: Centro de Arte José Guerrero.
- Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios*, 1(2), 19-42. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a2.pdf>
- Rogoff, I. (2011). El giro. *Arte y Políticas de Identidad*, 4(junio), 253-266.
- Romo, A. P. (2006). *La educación democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en México* [Tesis doctoral]. Universidad de Navarra. www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisAPRomo.pdf
- Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Ruiz, M. A. y Almario, O. (2008). *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional de Colombia.

- Ruiz, M. A. y Almario, O. (2012). La hermenéutica de la facticidad y la hermenéutica dialógica en perspectiva moral. Observaciones para un diálogo con la sociedad y la cultura. En L. García (ed.), *Pensar lo cotidiano. Ensayos hermenéuticos sobre la sociedad y la cultura* (pp. 169-234). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Sánchez, D. (2013). *Epistemología de las artes: la transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*. Universidad de La Plata.
- Schilpp, P. (1939). *The philosophy of Jhon Dewey*. Northwestern University. <https://www.worldcat.org/title/philosophy-of-john-dewey/oclc/1090963>
- Tilghman, B. R. (2005). *Pero, ¿es esto arte? El valor del arte y la tentación de la teoría*. Universidad de Valencia.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista*. Idea Books.