



Entrevista

PENSAMIENTO SOCIAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UN ENFOQUE DESDE LA COMPLEJIDAD DE AMÉRICA LATINA

(Entrevista con Ramón Cabrera Salort)

Social thought and art education, an approach from the complexity of LatinAmerica
(Interview with Ramón Cabrera Salort).

*Bernardo Bustamante Cardona**

*Universidad de Antioquia, docente en licenciaturas en Educación Artes Plásticas, Grupo
de investigación Arteducación. Medellín, Colombia. berbus00@hotmail.com

El doctor Ramón Cabrera Salort nace en La Habana Cuba en 1949. Es autor de varios textos sobre educación artística, y poeta con obras publicadas en diversas revistas literarias. Fue asesor nacional para la Educación Artística en Cuba, coordinador general de la Maestría en Educación por el Arte del Instituto Superior de Arte ISA, La Habana. Decano de la Facultad de Artes Plásticas en el ISA. Miembro del CLEA, asesor y conferencista en varios de los seminarios y congresos internacionales de educación artística en América Latina.

La idea de la entrevista surge como una necesidad de entretrejer los análisis de las experiencias sobre la educación artística y la formación de docentes en América Latina. Igualmente se ha ido formando una relación intrínseca en los países latinoamericanos sobre este campo de saber en formación y por lo mismo se encuentran posibles e intrincadas redes de información que cubre nuestro continente.

Mi estancia en Cuba se debía al compromiso de una ponencia en el X Simposio Internacional de Educación y Cultura en marzo de 2014, y al regresar a La Habana me contacté con Ramón, del cual había leído varios artículos sobre el sentido de la educación artística y su pertinencia en los procesos de formación integral del ser humano.

Había preparado unas ideas para entrevistarlo y salí, en compañía de mi esposa, para su casa. Con un mapa y Hermes, que así se llamaba el conductor del taxi, nos dimos un recorrido desde La Habana Vieja hasta la residencia de Ramón a media hora de distancia. Un cálido día y una buena conversación con Hermes nos permitió llegar a la hora convenida.



Oswaldo Maciá. COL Anestesia
2014 instalación olfativo acústica.

Amablemente Ramón nos acogió en su casa y nos ofreció un café, nos sentamos y le comuniqué unas primeras ideas sobre lo que esperaba de nuestra conversación, le di las gracias de antemano, y pregunté directamente:

BBC: ¿Cómo están trabajando ustedes la educación artística aquí en Cuba y como está organizada?

RCS: Bueno, en la escuela [Cubana] ha habido varios planes, incluso en las últimas décadas. En la preparación del docente también han variado los planes de preparación. A partir de la década del 80, hacia 1985, la educación artística, que se había dedicado curricularmente a tener un espacio significativo y mantenido en la escuela primaria, se extendió a la escuela secundaria, al nivel medio básicamente.

A partir de ahí se creó la Facultad de Educación Artística, en lo que pudiera ser la Universidad Pedagógica más importante, pudiéramos tal vez denominarla como la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona acá en La Habana. A partir de ahí, durante alrededor de una década, se fueron extendiendo facultades, se fueron creando facultades en la formación artística en otras universidades pedagógicas del país.

En estas universidades pedagógicas se formaba al educador plástico y al educador musical, es decir, licenciatura en Educación Plástica y licenciatura en Educación Musical. Esto estuvo vigente hasta el último lustro del siglo, hacia 1995, pues fue decreciendo la formación de este licenciado que era futuro profesor de nivel medio y también profesor o maestro de nivel elemental, porque podía funcionar en más de un aula, en más de una escuela.

La frecuencia que siempre ha tenido la educación artística ha sido pequeña, eso es una regularidad en todas partes del mundo. Donde hemos gozado de un mayor tiempo es en lo que se consideran actividades extracurriculares o actividades extraescolares, donde podemos tener y gozar de un mayor protagonismo.

Después, simultáneamente a que se fuera debilitando la formación de profesores en estas dos licenciaturas, se crearon en todas las provincias del país escuelas de nivel medio superior de instructores de arte y estas escuelas no solo se constreñían a hacer artes plásticas, artes visuales y música, se extendían también a campos de la danza y del teatro y eran básicamente estas cuatro manifestaciones. Incluso en el campo de la danza y del teatro, no dejaban de ser, digamos, formaciones hasta cierto punto novedosas para las escuelas este tipo de animador-promotor.

Una vez creadas estas escuelas de nivel medio, se pensó en la formación de la licenciatura para el instructor de artes en el Ministerio de Cultura y se comenzó a trabajar en este plan. Los planes que anteriormente les he dicho, son del Ministerio de Educación, yo trabajé en este plan del Ministerio de Cultura. Anteriormente había estado en la configuración de todo el diseño curricular de la Educación Artística en lo que era formación de personal pedagógico. Comencé a trabajar en el Ministerio de

Educación en el año 1973 y entonces siempre [he trabajado] en lo que correspondía a la formación pedagógica y el componente de educación artística. Siempre me ocupé de ello, siempre en todo momento desde aquella etapa, incluso hasta la actualidad.

En el año 97 dejé el Ministerio de Educación, el cargo de asesor Nacional de Educación Artística, dejé de ser asesor y pasé a la Facultad de Artes Plásticas y después fui decano de la Facultad durante un tiempo. Nosotros comenzamos a trabajar con el plan de estudios de la formación de este licenciado como instructores de arte, pero cuando hicimos el plan, nosotros siempre pensamos que teníamos que hacer una labor previa de preparación del claustro para ese plan de estudio. La primera cosa que pusimos como exigencia era que eso no se podía abrir en todas las provincias del país, pues no tenían igual desarrollo cultural. No en todas las provincias iban a poder tener un claustro bien preparado y que por tanto tendríamos que concentrarlo en algunas provincias y debíamos tener previamente al menos un año para la preparación de ese claustro. Esto ya se convirtió en un elemento de debate muy especialmente con el Ministerio de Educación, que quería implementar el plan de manera emergente y rápida y nosotros le estábamos haciendo una propuesta que era una propuesta que “dilataba” esta formación universitaria de ese instructor de arte. Bueno, al final realmente no fuimos nosotros, (no vamos a decir que tuvimos la razón) quienes vencimos, nuestra necesidad no logró entonces el predominio, sino que se crearon planes de estudio que no fueron exactamente los que nosotros habíamos pensado. Se desarrollaron planes de estudio y la formación de ese instructor de arte como licenciado de nivel superior en los institutos pedagógicos y en las universidades pedagógicas.

Esto hace que la educación artística, con la aparición de este instructor, se diversificara y en aquellas escuelas donde había la posibilidad de que el programa que se diera fuera el de teatro, se hacía sobre teatro y si fuera de danza, se enfatizaba en danza. En la actualidad hemos estado nuevamente repensando en la preparación de este licenciado que habíamos abandonado de educación musical y de educación plástica. No sé en qué medida se piense en las otras dos manifestaciones, ya que esto encarece extraordinariamente la educación y nosotros en la actualidad estamos enfrentando serias dificultades económicas y esto incide. Diría que en la actualidad, mucho de lo que se hace, se hace a través de las casas de cultura, esto es lo que brinda la casa de cultura como apoyo a las escuelas.

Y añade Ramón Cabrera, apuntando a la relación entre educación básica primaria y educación artística:

RCS: El maestro de [educación] primaria siempre ha sido un docente que aun cuando ha recibido una cierta formación en el campo de educación artística, la preparación que tiene no es la mejor. Entonces, el maestro de primaria, realmente, el que hace la mejor labor en este caso, lo hace por sensibilidad, lo hace desde la disposición de su vocación y con lo que ha logrado atesorar como experiencia a lo

largo de los años, pero no porque haya tenido una preparación altamente especializada, porque esta no ha sido posible dársela, sino que le hemos dado a este otro especialista [el instructor de arte], ya fuera el que egresó de la Facultad de Educación Artística o el que ha egresado de estas escuelas de instructores de arte o licenciatura de instructores de arte.

En este momento pasamos a una segunda parte de la entrevista, en que se pregunta sobre la tensión entre la formación de artistas y la formación de licenciados en educación artística.

BBC: ¿Aquí [en Cuba] cómo se está realizando la formación del educador artístico, el estudiante que aspira a instructor ha hecho ya su carrera en artes y le ofrecen unas pedagógicas o inician el proceso de formación integrando pedagogía y artes?

RCS: Yo le estoy hablando de la enseñanza no especializada, una cosa totalmente distinta es la formación especializada [en Artes] en el ISA. La enseñanza especializada comienza en el nivel elemental, pasa por nivel medio y los tres años de la prepa y pasa al superior.

En la Facultad de Artes Plásticas en el ISA entraba un [aspirante] que estaba estudiando artes plásticas hace años, es decir que cuando entraba a la Facultad él no recibía en los talleres de práctica artística preparación técnica, porque esa ya la poseía, sino que eran talleres de creación y por tanto estos se concebían como talleres de creación.

Esto no se ha seguido así a lo largo del tiempo, todavía en tiempos míos de decano era usual que en los talleres, unos [estudiantes] tenían hasta sus pequeños catres, porque podían estar pintando o podían estar proyectando alguna obra y podían estar a altísimas horas de la madrugada trabajando en su propio taller, era una enseñanza muy especializada. No se tenía más allá de 100 alumnos en los cinco años, porque bueno, la exigencia de entrada era extrema, la prueba de ingreso era muy exigente para valorar la naturaleza de los procesos en los cuales estaban inmersos, los argumentos y grado de consciencia. Era una enseñanza totalmente especializada.

En lo que es la formación del educador inicialmente, cuando se creó la Facultad de Educación Artística en el año 85, sucedió que muchos de los que entraron venían ya de un nivel medio [de Artes] pero no habían podido entrar al Instituto Superior de Arte ISA, entonces estaban a medio camino en sus intereses, estaban verdaderamente divididos entre ser educadores o ser verdaderamente artistas, y muchos de ellos tomaron la profesión como una modalidad momentánea, pero en el fondo lo que querían era ser artistas y no ser educadores.

Esa es una contradicción que yo diría que hasta cierto punto se ha seguido manteniendo y yo creo que muchas veces la culpa de los que se vean artistas y no se vean tanto como educadores, la tienen los malos maestros. El mal maestro es el que trabaja por hábito o por costumbre y que hace que la clase que dio hoy sea la misma

clase que da mañana y pasado mañana, y queda por siempre. Entonces eso da una falsa idea de que la pedagogía es la disciplina de lo acostumbrado, de lo repetitivo y debe ser todo lo contrario, la buena clase, el buen maestro y una buena pedagogía debe ser una renovación constante, y estar abierto al otro. Desgraciadamente esto sucede en todos los campos, que los malos duermen bien (un film japonés que se llama “Los malos duermen bien”), el malo es el que mina y permea negativamente las cosas.

Inicialmente, cuando estuvimos haciendo los planes para crear esta licenciatura, uno de los principales problemas a que nos enfrentamos era: ¿qué tipo de conocimiento era el que necesitaba un educador de arte?, es decir, ¿necesita el mismo tipo de conocimiento en el campo de la técnica que necesita un artista? yo me preguntaba eso. “Desgraciadamente” el plan de estudio no lo hace una persona, lo hace un colectivo de especialistas, los especialistas que tenía provenían del mundo de la formación especializada del arte y yo sabía que lo que estaban haciendo no era lo que debería hacerse, o era lo que yo consideraba que no debía hacerse, pero yo no tenía ni fuerza suficiente y no podía negarme a estas personas, tenía que admitir que eran personalidades, que eran personas de mucha autoridad. Sabía que eso no debía ser, pero todavía no sabía a ciencia cierta qué cosa era lo que debería ser, de modo tal que, cuando nacieron estos primeros planes en el campo de la música, en el campo de las artes plásticas, se parecía mucho a lo que era una formación especializada, en el campo del diseño, de la escultura, del dibujo, de la pintura.

Al paso del tiempo pude ir haciendo modificaciones y pude lograr que se acercaran del campo de la formación especializada profesores que tenían ciertas ideas de cambio, pero de todos modos siempre enfrentamos dificultades, aun cuando logré hacer ciertos cambios en lo que es el diseño de la “currícula”. Creo que en el fondo serían los cambios pertinentes, pero serían los cambios pertinentes si tengo en cuenta quiénes son los docentes, que van a ser los protagonistas de ese cambio, porque si no, por muy aventajado que sea el plan que propongo, por muy a la altura del mundo que esté, por mucho que esté en consonancia con las nuevas ideas, con las nuevas directrices, si esas nuevas ideas y esas nuevas directrices no son sangre cotidiana en los que van a hacer realidad ese currículo, está fracasado. Diría que hicimos cambios parcialmente benéficos porque se quedaban a nivel de la idea, que con un conjunto de especialistas podíamos tener, pero no siempre aterrizaban en la práctica de formación, porque dependía de qué docentes, eran los que yo tuviera, y ese fue siempre un problema, un problema que no dejamos de enfrentar, que no dejamos de tener.

La tercera parte de la entrevista versa sobre puntos como la necesaria distinción entre educación artística y educación por el arte y algunos elementos de coincidencia entre Herbert Read y Paulo Freire. El planteamiento es pertinente para tenerlo en cuenta y ser analizado en este momento histórico de la educación artística en Colombia, ya que muestra las diversas maneras en que la pedagogía latinoamericana enfoca los procesos de formación y transformación social y cómo pueden crearse

vínculos entre la educación artística con las exigencias contemporáneas de la sociedad latinoamericana y colombiana en especial. Este punto, que es una iniciativa actual de investigación teórico práctica, puede ser consultada en el texto de Cabrera Salort (2010) “Indagaciones sobre arte educación”, en el capítulo “Herbert Read y Paulo Freire acerca del maestro” (p. 95 y siguientes)

Continuamos con la entrevista después de echarle un ojo a algunas obras que estaban en su estudio.

BBC: En el proceso de la formulación de los planes de estudio de las licenciaturas en educación artística, y teniendo en cuenta los panoramas latinoamericanos, ¿recogieron algunos modelos o hicieron más bien una remodelación del modelo cubano?

RCS: Nosotros ya teníamos una tradición antes de la revolución, en la república había una tradición. Siempre tuve en cuenta esto, qué programas escolares existieron antes, o qué formación se le daba antes al maestro de primaria, al maestro normalista. Nosotros siempre tuvimos en cuenta esto.

Lo que pasa es que, por ejemplo, en el caso nuestro hago una distinción, sobre qué es una educación artística y la educación por el arte. Para mí, la educación artística tiene que ver con todo esto que les he hablado que obedece mucho a la presencia del arte en los currículos escolares. El concepto de educación por el arte va mucho más allá de la educación artística, puede comprender esto, pero comprende la presencia y la influencia del arte en la vida de los niños, los adolescentes y los adultos, y por tanto se da tanto en la esfera de la educación formal, como en la educación informal.

La educación por el arte tiene un punto de mira, un poco siguiendo a Herbert Read considero, y digamos que eso es un elemento de distinción con respecto a otros colegas míos de América Latina o de otras partes, que tanto Herbert Read como Viktor Lowenfeld no tienen por qué ser considerados personalidades totalmente del pasado, con un ideario totalmente superado. Hay cosas que ellos dijeron que sí, evidentemente, fueron de su tiempo y de su contexto, no se puede argumentar de otro modo, pero hay otras cosas que pueden estar vigentes, por ejemplo, el capítulo 9 del libro de Herbert Read “El maestro”, es un capítulo totalmente vigente hasta tal punto vigente que incluso a inicios de los 90 hice un pequeño trabajo de comparación entre Herbert Read y Paulo Freire, se podría decir que Freire es un deudor de Herbert Read. Herbert trabaja a partir de un filósofo judío Martin Buber, que dice Read, lo escuchó en una conferencia en una universidad alemana [Heidelberg, 1925] y hablaba del concepto de encuentro y del concepto del involucramiento y de la relación entre el alumno y el maestro sobre la base del concepto de involucramiento. En el trabajo fui señalando todos los puntos de relación que habían entre esta conceptualización de Read sobre el maestro y la conceptualización que hacía Freire de las relaciones horizontales educador-educando y el intercambio de roles.

Por supuesto, el involucrimiento implica vínculo. El vínculo es de una naturaleza en la cual el maestro envuelve, es como una especie de acogimiento. Recientemente, en un seminario que hicimos en Monte Rey, hablé de la presencia de cuatro diadas fundamentales que relacionan la cultura y la educación para una visión curricular del arte y hablé de acogimiento- involucrimiento. La primera cosa que tiene que hacer un docente con respecto a sus alumnos es acogerlos; donde hay un acogimiento hay un involucrimiento.

BBC: ¿Puede darnos a conocer las otras tres diadas?

RCS: La otra diada es el repertorio cultural y la interculturalidad, porque precisamente el que tenemos frente a nosotros [el estudiante] no es una tábula rasa; todo maestro tiene frente a sí a alguien que tiene una experiencia, que por ser experiencia humana es experiencia culturizada y, por tanto, la primera cosa que tiene que haber para que exista interculturalidad es el reconocimiento del repertorio cultural del uno y del otro. Que parte, por tanto, de tu no negar al otro, si no de reconocer qué repertorio cultural tiene, si se quiere, se puede ir al campo de la teoría de Vigotsky. Tienes que conocer la zona de desarrollo actual de tu alumno para hacerlo ascender al escalón que continúa en la zona de desarrollo próximo.

La tercera diada expresa que si hay interculturalidad debe existir interacción comunicativa. No puede existir intercambio cultural si no hay interacción comunicativa y todo esto se da relacionada con una cuarta diada, porque además no se hace una sin la otra, todas se presentan simultáneamente.

La cuarta diada es la que relaciona rizoma y curricularidad, lo rizomático es porque, precisamente, el currículo no inicia desde nada, el currículo es un continuo, toda propuesta curricular es el continuo de algo que ya venía y por esto es que se identifica con la naturaleza precisamente de este tipo de raíz, es la raíz rizomática que no tiene un elemento central del cual derive el otro, por eso es un continuo.

BBC: Hay varios debates en la comunidad colombiana de educadores, entre ellos el que tiene que ver con la diferencia entre educación artística como una educación integrada, donde el estudiante tomaría algo de danza, algo de música, algo de arte plástica durante cinco años con una columna vertebral pedagógica. Estas son carreras que se están ofreciendo como Educación Artística. Otro es un modelo que nosotros, en la Universidad de Antioquia ofrecemos, que es formación que parte de unos saberes específicos, por ejemplo en artes plásticas, con un complemento en los saberes pedagógicos. Estos dos modelos están ahora vigentes, están dialogando y a veces compitiendo en Colombia. ¿Qué piensas de estos modelos?

RCS: Nosotros siempre hemos estado en contra de esa mirada, que es una mirada que ha dominado mucho en Brasil, en Brasil ha dominado mucho la formación de una suerte de educador artístico que entra como a una cafetería y hace una libre elección de todo, pero realmente yo veo que esto indigna. Ellos mismos lo han criticado mucho. El último texto que traduje, y estamos en intención de poder

publicar en español, el texto de Ana Mae Barbosa “La imagen y la enseñanza del arte”, en él una de las cosas que precisamente se critica ahí es ese tipo de formación. Porque en realidad ese educador no llega a tener el dominio de nada, ese ha sido mi criterio.

En esta última parte se aborda el tema de las tendencias actuales de la educación artística. La clarificación teórica de las diversas aproximaciones y enfoques sobre la educación artística, su desarrollo histórico y las tensiones actuales.

BBC: Usted ha conocido varios teóricos latinoamericanos y hay unos enfoques expresados, por ejemplo en Olga Olaya o en Eflan, cuando hablan de varias tendencias que se han dado históricamente, la tendencia mimética, otra tendencia expresionista, una época racionalista, y en este momento, a mi modo de entender, tenemos un enfoque posmoderno cercano a lo social, en el que se expresa el aporte de la educación artística a la reconstrucción social. Aunque estamos en una época abierta. ¿En este momento, en qué tendencia ubicamos la educación artística en América Latina y aquí en Cuba?

RCS: Lo que pasa es que todas esas caracterizaciones son peligrosas porque son taxativas, y la realidad siempre es mucho más rica que las clasificaciones. Diría que incluso tanto el libro de Imanol Aguirre, como este otro que usted mencionó de Eflan. Eflan habla de una realidad que es más una realidad de los países anglosajones principalmente de Norte América, lo que pasa es que hablan de su realidad como si fuera “la realidad”, esa es su realidad pero no es precisamente la realidad en América Latina.

Me parece muy interesante cuando se habla de tardomodernidad y ese mismo concepto también lo recoge Martín Barbero, lo que se da en otras zonas no es lo que vivimos nosotros, yo diría que en América Latina lo que podemos estar experimentando es una conciencia cada vez mayor del pensamiento de Freire, desde la pedagogía freiriana. Diría que hay que visitar en el campo del arte la dimensión dialógica del pensamiento freiriano, y de algunos seguidores, esa tendencia de la pedagogía ecológica, es decir, esa dimensión ecológica de la escuela.

Qué interesante sería relacionar el arte desde la dimensión ecológica, qué interesante sería correlacionar el arte desde esa dimensión dialógica. Y especialmente hay una metáfora en Freire cuando habla de los aprestamientos lectores, que habla de la lectura de la palabra mundo, propone que la primera palabra que se lee es la palabra mundo y leer la palabra mundo es leer tu contexto, la realidad. Qué interesante sería que nosotros pensáramos en la educación artística en esos términos, desde esos términos, el arte como un develador de realidades, un develador de experiencias que pueden ser experiencias de significación y que son cercanas, porque forman parte de tu contexto, del telos de tu vida, de tu existencia y no ver el arte solamente como un aprestamiento cultural, sino que es un aprestamiento cultural que te dé sustantivo, yo hablaría más bien en estos términos, más que tratar de ubicarme en esa contextualización, si somos o no posmodernos.

También esta famosa cosa que argumenta, para su contexto, Imanol Aguirre, la cuestión de que la educación artística tiene que ampliar su rango de acción no solo a los objetos de arte, sino a la cultura, y por eso es que se habla entonces de educación artística y cultural. El término de educación artística y cultural para mí no deja de ser una contradicción, porque para mí la educación artística no deja de ser cultural, esto puede entrañar en su intención, la separación de algo que no puede estar separado porque arte y cultura no pueden ser sustantivos distintos.

BBC: Leí en algunos de sus textos que trabaja el concepto de complejidad. Es muy difícil entender a Colombia en su diversidad, el concepto de complejidad nos permitirá entender la educación artística en nuestro contexto. ¿Usted piensa que hay alguna relación entre educación artística y complejidad?

RCS: El arte contemporáneo transita por la complejidad y transita por la complejidad, porque la primera cosa que sucede con el arte contemporáneo es que buena parte de sus constructos no son propiamente del arte, sino que son constructos de otras disciplinas.

Las acciones artísticas en el mundo simbólico contemporáneo, cada vez se parecen más a acciones sociológicas, a acciones antropológicas, a gestiones etnográficas, a resoluciones programáticas. Cada vez, los referentes con los cuales se construye el discurso del arte son referentes que están en esos campos en la sociología, antropología y si usted no los domina, usted no entiende nada. Porque usted está frente a acciones, frente a propuestas que no pueden ser enjuiciadas desde la historia del arte, o desde la historia de la estética, si estas son vistas como estética o historia tradicionales. No es que, con esto esté diciendo que muere la estética, es decir, muere un tipo de estética.

Digamos que para el arte antes de los 60, la estética era ante todo la poética, de los sesenta para acá, el arte es ante todo la prosaica. Es la estética desde abajo. Por supuesto, todo esto debe mirarse desde la complejidad y todo esto tiene que ver con la teoría de la complejidad, es decir Morín. Detrás de todo esto está también un enfoque epistemológico, todo lo que se denomina como constructivismo radical. Es decir, toda realidad cultural es una realidad construida, el concepto de realidad es una construcción. La famosa realidad objetiva no es algo que te viene dado, ajeno a ti. Es más bien algo que tú formas. En consonancia con pensadores como Maturana, Varela. Incluso todos los científicos contemporáneos en el campo de la física, en el campo de la matemática. Heisenberg y la teoría del indeterminismo, todo eso forma parte de un nuevo paradigma, de una nueva epistemología. Y eso está, por supuesto, en las cosas que argumento y en las cosas incluso que supongo son sustantivas cuando hablo de investigar en el campo de la educación artística, en el campo del arte que tiene episteme como guía.

BBC: Usted me preocupa un poco y yo quiero decirle la verdad, hay veces dentro de la universidad misma, los artistas en formación desconocen o no reconocen lo que

usted acaba de decir, el problema de la complejidad. Cómo se puede leer este fenómeno ¿hacer arte, hacer instalación, performance, sin tener estas bases, es una creación con falta de soporte?

RCS: Sin tener claridad sobre estos componentes disciplinarios sociológicos.

BBC: Sabiendo que no lo hace un muchacho en el barrio, lo hace un universitario que supuestamente va a ser un profesional o de las artes o cercano a todo el discurso de lo artístico. Uno acaba viendo que hacen un montón de cosas, pero al ir entrando en un diálogo vemos que tienen referentes artísticos, pero no tienen ni idea que están trabajando en otra ruta epistemológica. Ese fenómeno ¿cómo lo leerías tu?

RCS: Hay artistas que se acercan a este tipo de propuestas un poco intuitivamente, es decir, no siempre tiene que haber un total conocimiento y una total conciencia sobre cuáles son los elementos que estructuran el discurso. Hay artistas que son más intuitivos, otros que son más racionales. Ahí hay un rango. Puede suceder que el referente desde el cual ellos hagan algo o hagan una propuesta, provenga del propio arte, es decir que provenga del hacer de otros artistas de cierto renombre y puede que intuitivamente ellos logren hacer propuestas, pueden resultar valederas, pueden resultar reflexivas o puede ser que simple y llanamente sea puro mimetismo, una apropiación morfológica y sobre todo cuando no hay suficiente preparación en quien hace la propuesta. Por supuesto el grado de conciencia conceptual en el caso de este tipo de propuestas es más elevado, que en el caso de una técnica tradicional.

Lo que puede suceder, me sucede a mí de continuo allá en México, con algunos estudiantes que llegan a la facultad de artes, allá en México, aunque la maestría tiene una aproximación a la educación por el arte, la formación de licenciados del arte, es un licenciado como artista, o como diseñador. Entonces ahí se ven muchas cosas que son malas, que son muy malas, muchas cosas efímeras. Lo critico mucho porque, digo, ¿detrás de esto qué cosa es lo que hay? Detrás de esto lo que hay simple y llanamente es la copia morfológica de una obra que el estudiante vio hacer. Es esta la mera reproducción formal de su referente, pero no está el sustento. Para esto siempre tiene que haber un sustento, tiene que haber un sentido y por supuesto [si no hay soporte teórico] las cosas se caen por su propio peso.

La cuestión está en que, por el hecho de que usted descubra esto, no puede llevarlo a hacer una generalización sobre todo tipo de acción artística que se enmarque territorialmente en estas formas de hacer arte y llevarlo a pensar que forzosamente toda obra tendría que ser deficiente. Porque hay obras que pueden ser altamente aleccionadoras.

Finalizada la conversación y tomado el café, llegó Hermes de nuevo y nos condujo a otros parajes de La Habana, terminamos en el malecón tomándonos un buen mojito y mirando cómo el mar nos despedía y una vecina nos decía vuelvan pronto.





Reseñas