

Saber mirar con ojos propios (Una escuela necesaria para evitar ideas fuera de lugar)

Ramón Cabrera Salort
(Instituto Superior de Arte — ISA, Havana, Cuba/
Universidad Autónoma de Nuevo León — UANL, Monterrey, México)

RESUMEN — Saber mirar con ojos propios (Una escuela necesaria para evitar ideas fuera de lugar) — La hipótesis en proceso que se sustenta en el texto, es que la oposición entre colonialismo y diálogo internacional se resuelve a través del reconocimiento de lo propio, de lo que resulta natural. En el pensamiento martiano se asentarán los principales argumentos y en la concepción de una escuela necesaria colmada de interrogantes, emplazamientos, imágenes, búsquedas y aperturas para desde ella construir un conocimiento de lo propio proyectado a futuro, con el arte como simiente.

PALABRAS CLAVE

Propio. Natural. Pensamiento martiano. Arte.

RESUMO — Saber olhar com olhos próprios (Uma escola necessária para evitar ideias fora de lugar) — A hipótese em processo que se sustenta no texto é que a oposição entre colonialismo e diálogo internacional é resolvida através do reconhecimento do que é próprio, do que é natural. No pensamento martiano estabelecer-se-ão os principais argumentos e na concepção de uma escola necessária, repleta de questões, colocações, imagens, buscas e aberturas, para, a partir dela, construir um conhecimento do próprio futuro projetado, com a arte como semente.

PALAVRAS-CHAVE

Próprio. Natural. Pensamento martiano. Arte.

“La historia de América de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia”. (José Martí)

“Ariano Suassuna se convirtió en un escritor universal no a partir del universo sino a partir de Taperúá”. (Paulo Freire)

“Construir el lugar como un proyecto, convertir el imaginario basado en el lugar en una crítica radical del poder, y alinear la teoría social con una crítica del poder por el lugar” (Arturo Escobar)

A la memoria de Víctor Kon, camarada celeste.

Una debida explicación

El asunto que me ofrecieron para la conferencia “Colonialismo versus diálogo internacional. ¿Como evitar la imposición de ideas fuera de lugar?” me llevó al título de Saber mirar con ojos propios, pues para mí la oposición de Colonialismo y diálogo internacional se resuelve a través del reconocimiento de lo propio, de lo que me es

natural, y en el pensamiento martiano se asentarán mis principales argumentos, pues “Martí fue el primero en comprender que no se trataba tanto de poner al día cuanto de descubrir, y simultáneamente conquistar, el *tiempo real* del Continente” (RETAMAR, 1981, p. 163).

Pero como ese saber es el resultado de un proceso formativo con el subtítulo aludo a ello, pues con una escuela necesaria evito la imposición de ideas fuera de lugar, descolocadas. Latinoamérica ha tenido ejemplares muestras de tal escuela y no dudo que hoy palpiten sin que las conozcamos debidamente otros tantos ejemplos. Invito a que pensemos y hablemos de ello.

Nuestra escuela necesaria contraria a la escuela dominante la siento colmada de interrogantes, emplazamientos, imágenes, búsquedas y aperturas que conducen a un conocimiento de lo propio proyectado a futuro, asentado en una pedagogía ecológica, una pedagogía de la tierra.

Razones de siempre

El asunto que me convoca no podía tener más amplios márgenes y más diversos sentidos. Es un caudaloso río de orillas dudosas por inabarcables con una sola mirada y donde los tiempos de observación parecen por momento agolparse, confundirse, al igual que las interrogantes, sus potenciales respuestas y sus protagonistas, como si fuesen desde cada registro distintivo de época razones de siempre.

Desde la llegada de los españoles y portugueses a nuestras tierras y su choque con nuestros pobladores originarios hubo, entre muchos, dos modos contrastados de contar, aunque se entronizó o prevaleció por momento uno de ellos. El Inca Garcilaso de la Vega, que pareciera dar la mirada mestiza primigenia, nos ofrece a la luz del tiempo quizá una de las primeras versiones de lo que luego Martí denominaría la América europea. Los pensadores decoloniales fijarán, empero su reconocimiento en Felipe Guamán Poma de Ayala con su *Nueva Corónica y Buen Gobierno* (1600–1615). En esta obra por primera vez se argumenta la idea de un "buen gobierno", basado en

las estructuras sociales y económicas Incas, la tecnología europea, y la teología cristiana, adaptada a las necesidades prácticas de los pueblos andinos. Y ese modo *propio* de concertar lo indígena con lo europeo sin que uno avasalle al otro lo toman los pensadores decoloniales como una suerte de originario histórico de sus reflexiones, prolijamente expuesto por Mignolo en una entrevista donde expresa que lo reconoce, entre otras sólidas razones, por:

[...] construir argumentos a partir de las experiencias, subjetividades, lenguas y conocimientos que les eran *propios*; experiencias y subjetividades de las cuales los europeos estaban *fuera de lugar* (MIGNOLO, 2007, p. 3).¹

Ese conocimiento y búsqueda de lo *propio* lo apunta Leopoldo Zea de Andrés Bello en su *Autonomía cultural de América y Las repúblicas hispanoamericanas* (1995, p. 186). Estará presente en muchos otros latinoamericanos y de un modo peculiar en José Martí. Entrañablemente unido a este sentido de lo propio se levanta el cometido de no ser imitadores de la vieja Europa. Por ello, Simón Rodríguez reclama: “O Inventamos o Erramos”. Esa misión de la invención va acompañada de categorías de interpretación propias, lo que contemporáneamente arguyen los pensadores decoloniales desde el concepto de descalce epistemológico (MIGNOLO).

Nuestro siglo XIX va a ser escenario de un encarnizado debate que tiene sus raíces en ese necesario “descalce”, que se asienta en saber mirar con ojos propios y en hallar conceptos ajustados para analizarnos. Así estará en José Martí con sus ideas sobre la naturaleza, lo propio y la falsa erudición; y entre muchos otros un siglo después en Fernando Ortiz con su concepto de transculturación; en Darcy Ribeiro con sus interpretaciones de las configuraciones histórico-culturales de los pueblos americanos; en Roberto Fernández Retamar con su figura-símbolo de Caliban.

¹ Cf. “Sobre pensamiento fronterizo y representación. Entrevista a Walter Mignolo”, en: www.bilboquet.es, webzine de estética, creación y pensamiento, p. 3. El destaque es nuestro. Cf. Walter Mignolo (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo. En este texto se lee: “La descolonialidad – en cambio – arranca desde otras fuentes: Desde el vuelco descolonial implícito en la *Nueva Corónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala...” (p. 14).

En más de un prócer nuestro se expresará la idea de alcanzar el progreso civilizándonos y ese cometido de civilidad será excluyente como tendencia de lo indígena y lo negro. Tendrá un ascendiente blanco y occidental. En Francisco Bilbao donde es factible anotar como alude a un sentido de la naturaleza que implica lo propio cuando expresa: “Que el hombre y los pueblos en nuestras regiones, despierten amamantados por las lecciones de la juventud inmortal de la *naturaleza*” (1995, p. 65), se referirá antes contrariamente a “Un sistema de educación universal y de *civilización* para los *bárbaros*” (1995, p. 64). Y quiénes serán esos *bárbaros* requeridos de civilización, sino los excluidos (lo indígena y lo negro), ese llamado de la naturaleza que hacía al parecer no los comprende, y eso resulta extraño y contradictorio con su pensar, mas es tan dominante en su época que no disminuye por ello su ideario.

En su obra *El Evangelio americano* otro será su juicio, este sí caracterizador de su pensamiento sobre la civilización: “El viejo mundo ha proclamado la civilización de la riqueza, de lo útil, del confort, de la fuerza, del éxito, del materialismo. Ésa es la civilización que rechazamos” (BILBAO, 2008, 312).

Esa idea de civilidad vendrá como tendencia acompañada en muchos de la asunción de un modelo que no es propio y que parte de Europa o de Estados Unidos.

Esa será la máxima que esgrimirá Domingo Faustino Sarmiento con la oposición entre “civilización y barbarie”; la que rebatirá José Martí con el argumento de que la verdadera oposición es la que se manifiesta entre “naturaleza y falsa erudición” de su ensayo *Nuestra América*. Esta obra en particular es contentiva de ideas seminales para construir una mirada propia y será motivo constante de inspiración y análisis en los diversos ensayos de Roberto Fernández Retamar hasta arribar a su concepto de Caliban y el calibanismo.²

² Cf. Carmen Centeno Añeses (2016). “Relecturas de Calibán”, en: *Vidas de Calibán. Herencia y porvenir del calibanismo*. La Habana: Editorial José Martí. En una parte del ensayo se lee: “Se apoya en el pensamiento de José Martí...” y más adelante señala: “... denunciaba el neocolonialismo en un texto fundamental, “Nuestra América”, al que el autor alude para sustentar su fuerte ataque a las posturas eurocéntricas ...” (p. 55). Cf. João Cezar de Castro Rocha. “Roberto Fernández Retamar: autor-matriz de “Nuestra América” (ibidem, p. 91-126).

De José Martí, el más radical de nuestros pensadores del siglo XIX, nos remitimos particularmente a “Nuestra América”, dado que en este ensayo se reúnen ideas medulares sobre una profunda emancipación total de la América nuestra expuesta con “las armas del juicio, que vencen a las otras” (1891, p. 15) y donde maduran palabras que en el ideario martiano transitan hasta convertirse en verdaderas palabras – conceptos que identifican la actualidad de su pensamiento y que emplearemos como fundamento de una escuela necesaria para aprender a saber mirar con ojos propios.

Estas palabras puntuales a las que haré referencia de “Nuestra América”, van apareciendo en la profusa obra martiana hasta alcanzar cierta densidad semántica que las convierte de palabras-claves de su pensamiento hasta llegar a ser conceptos.³ En ese ensayo lo propio, lo natural, la naturaleza alcanzará esa dimensión conceptual; se opondrá a lo libresco, a la falsa erudición, al saber huero y extraño, a lo impostado y significa creación, originalidad, vida, conocimiento de sí, conocimiento verdadero de fuerte ascendente ético. “¡Estos hijos de carpintero, que se avergüenzan de que su padre sea carpintero!” (1891, p. 16).

En los artículos de su estancia mexicana, en la década de los 70, donde reseña en el ámbito cultural lo mismo una exposición, un hecho teatral, que la existencia de la Academia de San Carlos, de un modo u otro, se hace presente la urgencia de lo propio. Escribirá sobre el teatro mexicano, en 1875: “México tiene su vida; tenga su teatro. Toda nación debe tener un carácter *propio* y especial; ¿hay vida nacional sin literatura *propia*? (...) ¿Por qué en la tierra nueva americana se ha de vivir la vieja vida europea?” (MARTÍ, 1875, p. 227). Lo propio se halla vinculado a la vida, a lo nuevo. Así se lee en otro artículo referido a la polémica económica en México “a buscar solución *propia*, para nuestras *propias* dificultades” (1875, p. 335) y ese sentido de búsqueda de lo propio es contraria a la imitación. A lo cual alude casi a renglón

³ Cf. Mieke Bal, *Conceptos viajeros en las Humanidades* (2009). En este ensayo se lee: “En primer lugar los conceptos se parecen a las palabras” (p. 29).

seguido cuando afirma: “La imitación servil extravía, en economía, como en literatura y en política” (p. 335).

En un artículo del periódico *La América de 1884* vuelve a aparecer la naturaleza y en oposición “el conocimiento estéril de los libros” (p. 291); pero estos libros que califica de estériles son los que luego dan lugar a “los letrados artificiales” que nombra en “Nuestra América”, razones que le permiten afirmar en ese mismo ensayo que “Ni el libro europeo, ni el libro yanqui, daban la clave del enigma hispanoamericano” (p. 20). Por eso líneas después expresa: “Cuando aparece en Cojímar un problema, no van a buscar la solución a Dantzig” (p. 20) y para esto hay que crear. Leemos: “Crear es la palabra de pase de esta generación” (p. 20).

Pero este llamado a la creación no olvida la existencia del mundo, la existencia de los otros. Recordemos que su ensayo lo inicia afirmando: “Cree el aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldea” (MARTÍ, 1891, p. 15), con lo que se distancia de todo juicio excluyente o balcanizado de lo propio y lo natural, que le dará lugar posteriormente, a la par que rechazar lo exótico del pensamiento pedante, libresco, ajeno a nuestra realidades, a nuestras necesidades, reconocer en dialéctica y recursiva relación: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”.

Todos los juicios que emanan de su ensayo que puede reconocerse como programático, pues no se agosta solo en el análisis de la realidad de su tiempo, aún del nuestro, sino que brinda desde la exposición de las raíces varias de nuestra primera independencia, la ruta a seguir para superar el coloniaje que no remite solo a lo político, sino a la existencia toda del hombre en nuestras tierras.

Un *hombre natural*, un *hombre real*, que remite no a la idea de raza, porque “El alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y color” (MARTÍ, 1891, p. 22) y una concepción de la naturaleza de donde emerge el sentido del conocimiento de lo propio y, a la vez, lo propio expuesto en todos sus contrastados modos:

Éramos una visión, con el pecho de atleta, las manos de petimetre y la frente de niño, Éramos una máscara, con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norteamérica y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vueltas alrededor, y se iba al monte a bautizar sus hijos. El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido, entre las olas y las fieras. El campesino, el creador, se revolvió, ciego de indignación, contra la ciudad desdeñosa, contra su criatura. Éramos charreteras y togas, en países que venían al mundo con alpargata en los pies y la vincha en la cabeza. (MARTÍ, 1891, p. 20).

Este complejo cuadro de profundos contrastes y de enconada conciliación es a la que remite con reiteración Martí desde sus conceptos de la naturaleza, de lo natural, de lo propio y cómo uno de los peligros cruciales que advierte es el no reconocimiento de todo ello que supone no la imitación, no la lectura para copiar; sino la lectura para aplicar, la lectura crítica. El otro que no le viene de sí proviene para Martí de la América del Norte, del cual alerta: “El desdén del vecino formidable, que no la conoce, es el peligro mayor de nuestra América; y urge, porque el día de la visita está próximo, que el vecino la conozca, la conozca pronto para que no la desdeñe” (MARTÍ, 1891, p. 22).

Mayor vigencia no podía tener ese alerta en nuestros días; aunque hoy la tarea rebasa con creces el plano del conocimiento.

Estos conceptos martianos expuestos corren con los tiempos, no son entidades esencialistas y develan modos distintivos de conocer que parecen un llamado anticipado de descalce epistémico. Así fueron tomados por Roberto Fernández Retamar en su antropofágica lectura de *La tempestad* de Shakespeare.⁴

De esa manera, me valgo de ellos y los comprendo en su actualidad al “enfocar de nuevo la constante importancia del lugar y de la creación del lugar, para la cultura, la naturaleza y la economía” (ESCOBAR, 2000, p. 85). La naturaleza, lo natural y lo propio alcanzan renovados sentidos desde esta perspectiva y cuando Escobar se refiere a los significados-uso de lo natural abre la mirada a un entendimiento de dinámicos sentidos del término que también extendiendo al concepto de lo propio y con

⁴ Entre otros Roberto Fernández Retamar: “Nuestra América y el Occidente”, en: Leopoldo Zea (Comp.) (1995) *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: FCE, p. 155-185; Roberto Fernández Retamar (1981) *Para el perfil definitivo del hombre*. La Habana, Letras Cubanas.

lo cual enfatizo en la importancia que tiene en el pensamiento martiano un conocimiento de lo propio, que no es más que un conocimiento localizado y un sentido de lo natural y la naturaleza que lo comprende, de ahí la estrecha relación que se tiende entre naturaleza y cultura, entre el reconocimiento de lo propio y a la vez su construcción y todo lo que esto alcanza a tener de vigente en la actualidad al superar falsas dicotomías entre naturaleza y cultura.⁵ En Freire leemos ese sentido “Naturaleza entendida como social e históricamente constituyéndose y no como un “a priori” de la Historia” (FREIRE, 1997, p. 40-41).

Con estos conceptos martianos de nuestros modos de conocer y de reconocernos señalo también lo que esto puede implicar en el orden de no adscribirnos a un campo de saber dado, ritualizado, disciplinado y, por lo general, definido o caracterizado desde los centros, y cómo el saber mirar con ojos propios es una construcción y un cometido de lo que expondré sobre nuestra escuela necesaria. Una escuela que se vuelve necesaria en la misma medida que parte de lo propio y lo recrea, que nace encarnada en lo que le es natural, lo expande, y que se alza como un valladar de la falsa erudición, puerta de acceso de la imposición de ideas fuera de lugar.

La escuela necesaria

La escuela necesaria existirá en la misma medida que reconozca antecedentes: Ya han existido experiencias puntuales memorables y no dudo que más allá de ellas muchas otras de las que no guardamos noticia. Por amnesia o pereza cultural, dos fuertes aliados del colonialismo, olvidamos nuestra historia o la subvaloramos. Por eso Martí hablaba de la América antigua y no de la América precolombina.

⁵ Cf. Arturo Escobar “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo”, del texto *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales.*, donde se lee: “Si tomamos seriamente las lecciones de la antropología del conocimiento, debemos aceptar que el punto de vista común de los dominios diferentes de la naturaleza y la cultura que se pueden conocer y ser manejados separadamente el uno del otro, ya no es sostenible” (p. 91).

La escuela de las hermanas Cossettini, la de Jesualdo, la de Iglesias, la experiencia de Herminio Almendros en el Caney de las Mercedes en el oriente de Cuba a inicios de la Revolución, son muestras palpables de su existencia. Escuelas *reales* y *naturales*, porque respondían a sus contextos, nacían del conocimiento de él – sin desconocer el conocimiento del mundo⁶ – y el conocimiento se volvía una ascensión encarnada desde lo local hacia otros niveles de generalización, pues el proceso de cognición al que aludimos no da por sentado una idea previa de mundo. Además, en todas estas experiencias estaba el arte, pues la escuela estaba en la vida y el arte estaba en el vivir cotidiano.⁷

Los escolares de tales experiencias hablaban así su lenguaje natural y asombraban. En el decir de Almendros: “Mantener la primacía de la lengua hablada como norma. Composición libre que suscita la palabra en su auténtica función expresiva del pensamiento y la afectividad”. (1984, p. 60).

He aquí el principio laborioso de lo propio que impide la existencia de ideas impuestas. Por eso nos parece tan propio que un Juancito de la escuela de Iglesias hubiera escrito su pensamiento: “Los pájaros hablan, pero nosotros no los entendemos” (IGLESIAS, p. 208), acompañado de dibujos, nacidos de su vivencia en el ámbito rural.

Pero tal escuela no nace hecha. No se da por sentado a partir del espacio arquitectónico que habite. La escuela ha de pensarse como un proyecto y el hecho de pensarla es compromiso de todos: de docentes y discentes. Pensarla se convierte en un emplazamiento de las ideas dominantes y en una búsqueda crítica e incesante por descubrir lo propio que entraña la experiencia profunda de asumirse, que no significa la exclusión de los otros. Pues “Es la “otredad” del “no yo” o del tú, la que me hace asumir la radicalidad de mi yo” (FREIRE, 1997, p. 46). Esta asunción es un aprendizaje

⁶ Olga Cossettini confesará en *El niño y su expresión*: “Nuestras observaciones diarias en la escuela no han hecho sino confirmar lo que sostienen psicólogos y pedagogos eminentes como Cleparède, Barth, Ferrière, James, Ribot” (2001, p. 195) y antes no olvida mencionar a uno nuestro, Jesualdo.

⁷ Cf. Leticia Cossettini: *Del juego al arte infantil*, especialmente el Capítulo I “El arte estaba en el vivir cotidiano”, (2001, p. 573 -599).

incompatible con verdades y saberes hechos. Por ello concebir la idea de escuela como proceso de aprehensión y de apropiación incesantes por parte de sujetos siempre en construcción, implica un llegar a ser en constante mutación, contrario de lo falso y de la imposición de ideas fuera de lugar, deslocalizadas.

La existencia de la escuela como proyecto es también su existencia como imagen constituyente, en proceso seminal de realización, ligada al sueño y a la idea freireana de lo “inéquito viable”,⁸ el hallazgo problematizado, crítico, de un sentido plausible de lo nuevo como utopía posible, donde el que aprende se descubre creador y hace imagen.

Pero el más importante requerimiento de la escuela como proyecto para el logro del inéquito viable, está en cómo asume el currículo encarnado en el ámbito socio-comunitario de sus educandos lo que apuntaba Martín Barbero relativo a los saberes fuera de la escuela y de los libros y a la difuminación de las fronteras saberes que separaban los conocimientos académicos del saber común y que tendría, entre otros, en el denominado currículo transversal su salida. La escuela como proyecto debe indagar como saber salir de sí y ello queda integrado en su concepción de la planeación curricular.

Esta idea de escuela asentada en Freire y seminalmente martiana por hurgar en lo propio y en lo que le es natural concibe el conocimiento a partir del diálogo y la comunicación, en un verdadero “encuentro de sujetos interlocutores” y en ese “lenguajear”, al decir de Maturana (1997), el conocimiento se constituye en las relaciones del hombre con el mundo y se perfecciona y aguza en la problematización de ellas.

El conocimiento y la cognición en la escuela necesaria no proviene de un mundo prefigurado, por una mente también prefigurada, ajena al mundo; sino que es resultado de una cognición encarnada, arraigada como experiencia con una historia,

⁸ Para Ana María Araújo Freire en una nota de *Pedagogía de la esperanza*: “Poco comentada, y me atrevo a decir poco estudiada, esta categoría encierra toda una creencia en el sueño posible y en la utopía que vendrá . . .” (FREIRE, 1996, p. 194).

donde se entrelazan continuamente existencia, hacer y saber, como nos exponen Maturana y Varela en su *El árbol del conocimiento* (1995).

La investigación temática, la tematización y la problematización instancias dialécticas de la pedagogía de Freire, son estadios de la ascensión del conocimiento, cuyo punto de partida en palabras y temas generadores de la vida cotidiana, alude a la sustancia de lo propio, pero sin agostarse en él y de tal manera la siento en la escuela que llamo necesaria. Estas instancias se desenvuelven con un sentido de interdisciplinarietà respecto a la vida donde se experimenta la vivencia de los saberes como una realidad continua, entera, no fraccionada y por ello con la escuela siempre abierta al medio.

Así será con el arte en la escuela como contenido inquietante para pensar y soñar las cosas con ojos propios, donde el arte deje de verse como objeto gestáltico de admiración, realizado por seres excepcionales: el genio. Si en determinado momento un maestro artista pensó: “el arte como un agente interpretativo y no como una técnica” (CAMNITZER). Al partir de tal aserto todo lo que la realidad nos brinda, entonces, se convierte en asunto de potenciales e impredecibles elaboraciones estéticas, donde los socio-ambientes son repensados y recreados. El arte pensado de tal manera como contenido escolar rebasa las tradicionales márgenes disciplinarias de la educación artística al uso, como ya resultó ajustado a su época en las escuelas legendarias nombradas del Cono Sur y de Cuba.

Esa dimensión de agente interpretativo es la que se asume en el enfoque triangular, en la triada entrelazada del hacer, el leer y el contextualizar, donde lo propio y lo natural están sustantivados en todo momento en cada una de estas acciones de construcción sensible del ser y el conocer del arte con lo personal y la vida común. Con palabras de Ana Mae Barbosa “pretendemos hacer patente que el arte no está aislado de nuestra cotidianeidad, de nuestra historia personal” (BARBOSA, 2005, p. 20) y en esa misma medida ese arte se aprende situado, animado de lo propio, contrario a cualquier idea ajena impuesta.

Lo que he expuesto es algo de lo cual todos los aquí presentes tendrían para hablar, para reflexionar, pues desde la experiencia de la docencia hecha desde lo propio, de los contextos de cada cual, se levanta la sustancia primera con la cual se evita la imposición de ideas fuera de lugar.

El maestro Luis Camnitzer muestra fehacientemente esto en su libro *Didáctica de la liberación; arte conceptualista latinoamericano*, pues su penetración en lo propio – léase, entre otras razones, su entendimiento de “las operaciones tupamaras como actividades artísticas”- le llevaban a repensar tanto la docencia del arte, como su entendimiento del mismo, y como enseñar supone para Freire un aprendizaje, pues “quien enseña aprende al enseñar” (FREIRE, 1997, p. 25), no sería impropio pensar cuánto pudo influir en sus otros argumentos para pensar el conceptualismo latinoamericano lejos de las elaboraciones al uso de la Historia y la Teoría del Arte y con ello realizar un radical descalce epistemológico de estas.

La tarea de saber mirar con ojos propios es una ruta de orientación que puede cada uno construir y recorrer, que trae consigo siempre más interrogantes que respuestas y que por lo mismo se asienta más en una didáctica de lo impredecible, de la invención, que en una didáctica normativa, lastimosamente dominante y libresca: la más fiel aliada de la imposición de ideas fuera de lugar, pues en tanto normativa parte siempre de un a priori.

Laboremos en la escuela desde lo propio, desde lo que nos es natural, reconociendo una continuidad etnográfica entre la naturaleza y la cultura, sabiendo que el conocimiento se hace cuerpo, con una visión ecológica del conocimiento y la experiencia que hace posible la formación de *hombres reales, hombres naturales*. Una pedagogía de la tierra donde la naturaleza y lo propio impliquen un descalce epistemológico, cuya didáctica orientadora de la invención sea una práctica de la libertad como necesidad, como exigencia personalizada de ser.

Referencias

- ALMENDROS, Herminio. *La escuela moderna ¿reacción o progreso?* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1984.
- BAL, Mieke. *Conceptos viajeros en las Humanidades: una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *La imagen en la enseñanza del arte*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2005.
- BELLO, Andrés. Autonomía cultural de América y Las repúblicas hispanoamericanas. In: ZEA, Leopoldo. (Comp.). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: FCE, 1995. p. 187-194.
- BILBAO, Francisco. *El Evangelio americano*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2008.
- BILBAO, Francisco. Iniciativa de la América: idea de un Congreso Federal de las repúblicas. In: ZEA, Leopoldo. (Comp.). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: FCE, 1995. p. 51-66.
- CAMNITZER, Luis. *Didáctica de la liberación: arte conceptualista latinoamericano*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes, 2012.
- CASTRO ROCHA, João Cezar de. Roberto Fernández Retamar: autor-matriz de Nuestra América. In: *Vidas de Calibán: herencia y porvenir del calibanismo*. La Habana: Editorial José Martí, 2016. p. 91-126.
- CENTENO AÑESES, Carmen. Relecturas de Calibán. In: *Vidas de Calibán: herencia y porvenir del calibanismo*. La Habana: Editorial José Martí, 2016. p. 52-58.
- COSSETTINI, Leticia. Del juego al arte infantil. In: *Obras completas*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE, 2001. p. 569-633.
- COSSETTINI, Olga. El niño y su expresión. In: *Obras completas*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE, 2001. p. 181-253.
- ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo. In: LANDER, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 113-143.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. Nuestra América y el Occidente. In: ZEA, Leopoldo. (Comp.). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: FCE, 1995. p.155-185.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. *Para el perfil definitivo del hombre*. Ciudad de la Habana: Editorial Letras Cubanas, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- IGLESIAS, Luis F. *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1975.
- MIGNOLO, Walter. Sobre pensamiento fronterizo y representación. [octubre, 2007]. Colombia: *Billboquet, Webzine de estética, creación y pensamiento*, 7. Entrevista concedida a María Iñigo Clavo y Rafael Sánchez Mateos Paniagua.
- MARTÍ, José (1891). Nuestra América. In: *Obras completas*. v. 6. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. p. 15-23.
- MARTÍ, José (1884). Maestros ambulantes. In: *Obras completas*. v. 8. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. p. 288-292.
- MARTÍ, José (1875a). Teatro mexicano. In: *Obras completas*. v. 6. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. p. 224-227.



MARTÍ, José (1875b). La polémica económica, In: *Obras completas*. v. 6. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. p. 334-337.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Dolmen, 1995.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen, 1997.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

ZEA, Leopoldo (Comp.). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: FCE, 1995.

Ramón Cabrera Salort

Es graduado de Licenciado en Historia del Arte, en la Universidad de La Habana, en 1972. Desarrolla un doctorado en Ciencias Pedagógicas en Arte, en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística (Moscú), en 1985. Autor de innumerables textos sobre arte y educación artística. Profesor jubilado del Instituto Superior de Arte, en La Habana, y Afiliado de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Director de la revista *Educación* (Publicación nacional cuatrimestral) de 1994-1998 y de la revista *Cúpulas* del Instituto Superior de Arte (ISA) del 2000-2009.

E-mail: casalort@cubarte.cult.cu

Currículo: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/theme3bioramoncabreraen.pdf>