

artcronica

No. 10 | abril-mayo | 2018

una revista para las artes visuales cubanas

Proyectos pedagógicos desde lo artístico I

Binomio arte-pedagogía
Un recuento histórico de los estudios sobre arte
Enseñanza y testimonio
Artistas maestros
Capital cultural sin fronteras

ARTCRÓNICA

La edición número 10 de la revista Artcrónica está dedicada al tema *Proyectos pedagógicos desde lo artístico*. Hemos incluido textos y comentarios reflexivos, historiográficos, y testimonios de un grupo representativo de especialistas y creadores que han dedicado buena parte de su trayectoria a la enseñanza artística. La coordinación y realización del número ha estado a cargo de los críticos de arte Magaly Espinosa y David Mateo.

Créditos fotográficos: Varias imágenes que aparecen en esta publicación han sido entregadas por los colaboradores, y otro grupo de ellas proviene de los archivos de Artcrónica. Los retratos de los artistas entrevistados han sido realizados por la fotógrafa Laura Capote Mercadal.



ARTE Y PEDAGOGIA

UN SACERDOCIO EN DOS DIMENSIONES



MAGALY ESPINOSA

"...uno tiene todo el derecho como ser humano de elegir y quedarse con Lautréamont, la poesía de Bashō, las palabras de Louis-Ferdinand Céline, en vez de cambiar y convertirse en una bestia, un mediocre, una persona absorbida completamente por la banalidad".

RENÉ FRANCISCO

- ▶ La presente publicación tiene como propósito acercarse a las movedizas arenas de la enseñanza del arte y de las relaciones entre Arte y Pedagogía. Este tema es tan amplio y complejo que los lectores podrán apreciar cuántas valoraciones y reflexiones abren la puerta a cuestiones que aquí solo están esbozadas, mientras que otras incitan a pensar y sobre todo a comprender, qué se ha perdido y qué se mantiene del proyecto de la enseñanza artística en nuestro país. Desde esa perspectiva se ha concebido su estructura en tres partes: los análisis iniciales y comentarios escritos por profesores de amplia experiencia; las entrevistas a artistas-profesores, y una tercera parte relacionada con el campo del capital cultural en cuanto a maestrías y doctorados concluidos o en curso.



Magaly Espinosa con un grupo de especialistas en la presentación del libro *Salomón*, de Caridad Blanco

El dilema comienza cuando los pedagogos no conocen sobre arte, ni tienen la sensibilidad para entenderlo y quieren aplicar las mismas leyes que rigen en el resto de la enseñanza, por eso es muy estimulante encontrar pedagogos con la sensibilidad y los conocimientos para la apreciación artística.

Hacer futurología desde el arte es imposible; cualquier tendencia, tema o género que consideremos agotado nos puede sorprender con una perspectiva inédita. Pero a la pedagogía, en calidad de ciencia, sí le está permitido el pronóstico, y desde diferentes perspectivas, es un arma que impulsa el desarrollo del arte y el proceso artístico en sí mismo.

... POCAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE NUESTRO TIEMPO CUENTAN CON SUCESOS, ACONTECIMIENTOS, AMORES Y ODIOS, COMO LOS QUE EMANAN DE ESTAS NARRACIONES

Hago referencia al tema del pronóstico porque es una de las aristas que con mayor insistencia vemos aflorar en las entrevistas. Las consideraciones del estado actual de la enseñanza artística y las predicciones de su futuro, junto a su significado para el arte, nos ayudan a conocer y a comprender el presente, estimulan o desestimulan, sabiendo que el talento fluye mejor cuando se le sabe guiar.

Las entrevistas están preñadas de vivencias, recuerdos, riesgos asumidos. En ellas, palpita un amor visceral por los años dedicados a la vida en el aula, la añoranza de quienes ya no la ejercen y, sobre todo, lo que más impresiona es cómo la propia práctica artística maduró en el seno del intercambio entre artistas-alumnos y profesores, cómo de ello se desprende la línea evolutiva de la pedagogía artística cubana y su influencia sobre el arte.

Encontraremos interpretaciones acerca de complicados problemas del orden: ¿qué pasa con las polémicas actuales alrededor del arte, con el concepto arte, y las relaciones con la institución que lo representa, con la forma de asumir su mercado? ¿Dónde localizar programas in-

novadores que motiven y sintonicen con las preocupaciones artísticas? Estas interrogantes abordadas en las entrevistas, tienen una significación particular por la relación que mantienen con los proyectos docentes, con las experiencias creativas grupales y la docencia en las aulas en forma de talleres, clases y conferencias.

Veamos algunos ejemplos: el proyecto docente de carácter multidisciplinar, impulsado por el artista Henry Eric, relaciona arte y ciencias sociales y es una de las propuestas pedagógicas innovadoras que valdría la pena conocer y discutir. En una parte de su entrevista él afirma: "Nadie está inventando 'el agua tibia' en la pedagogía del arte en Cuba, solo se trata de cómo tú generas, en momentos determinados, ciertas dinámicas" [...] Yo creo que van a salir cosas buenas. Esto se conecta de cierta forma con el trabajo pedagógico que hizo Tania Bruguera. Yo le digo siempre a la generación de Celia y Yúnior, Javier Castro, y otros que, en parte, la visibilidad que ellos lograron como generación y como artistas, fue a través de ese proyecto pedagógico...".

Su visión de los artistas que estudian en el ISA es alentadora, quien lo conoce



Conferencia en el Festival de Cine Experimental de Albuquerque. Nuevo México. 2017

sabe que es un "luchador" en el sentido de que soluciona situaciones que desanimarían a otros.

También en la lectura de estas páginas hay emotivas vivencias, como las que narra Eduardo Ponjuán: "Lo que hacía era aplicar esa mayéutica que había aprendido con Flavio. Es una idea muy interesante que parte del hecho de que el otro lo tiene todo dentro. Una concepción que sostiene que lo único que hay que hacer es sacar el saber que cada uno lleva por dentro. Y todavía estoy seguro de que es casi así. Pero también está la parte social, lo que te va modelando del medio, las exposiciones, el choque con otras estéticas... A veces agarraba a alumnos de los que nadie quería ser maestros... Atendí también a estudiantes que la gente rechazaba porque hacían un arte que nadie entendía o porque eran pintores. Mis clases eran abiertas, las terminé dando debajo de los árboles, en vez de en las aulas que tenían mucho eco..."

Interpretaciones de cómo se concibe en el presente la enseñanza en la Facultad de Artes Visuales nos la brinda el artista Luís Gómez: "Ahora nosotros en el ISA



Conversatorio con la artista Grethell Rasúa en el espacio *Conversando sobre Arte Contemporáneo*. Pabellón Cuba. 2018

trabajamos en grupos, ya no hay manifestaciones, no hay talleres de especialidades, son varios profesores de varias especialidades que reúnen a todo el grupo, reciben los proyectos y discuten sobre esos proyectos y esas obras realizadas...

lo que hace el profesor es un acercamiento a procesos creativos, ya lo demás tiene que descubrirlo el propio estudiante...”.

Por su parte, Ruslán apunta: “El ISA fue un sitio generador de pensamiento, de

cultura, de debate hace algunos años. Yo recuerdo los cuentos que me hacía René Francisco de los requisitos estrictos que había que tener para formar parte del *Club de lectores* de Ponjuan, pero todo eso ha quedado en la nostalgia y a partir de la nostalgia es muy difícil construir nuevos caminos...”.

Estas reflexiones son algunos de los acercamientos al tema que, como antes señalé, aportan visiones personales del tiempo transcurrido en las aulas. Dentro del conjunto, pueden ayudarnos a comprender en qué medida el proceso ha sido intenso y duro, plagado de incomprendimientos que inducen malos augurios porque, en apariencia, parece que se trata de la enseñanza, cuando realmente, tras su paso están las actitudes actuales hacia el arte, las desiguales relaciones con el mercado, la insuficiencia de especialistas con experiencia, las debilidades de la política pedagógica, que como todo lo vinculado al arte tiene su propia dialéctica, sus características y leyes.

Parece que no nos encontráramos frente a un final feliz, sin embargo, pocas prácticas artísticas de nuestro tiempo cuentan con sucesos, acontecimientos, amores y odios, como los que emanan de estas narraciones.

Seguro sucederán muchas cosas, pero el capital cultural con el que contamos para impulsar el arte es poderoso, tanto de aquel que concierne a los especialistas que viven en Cuba, como de quienes se encuentran fuera del territorio nacional –imposible no tomar en consideración algunos del calibre de Antonio Eligio “Tonel”, Iván de la Nuez y Lupe Álvarez. Ahora está entre nosotros Eugenio Valdés, ese inquieto crítico y curador de arte, que ha reunido un capital cultural en campos de su especialidad, que es probable tribute al mundo del arte en la Isla.

Es difícil saber cómo serán recorridos los caminos del conocimiento y de la creación, quiénes se beneficiarán de él, qué sorpresas depararán para que la realidad sea un poco más reconfortante. ♦

La historia del arte

LUZ MERINO ACOSTA

- ▶ Este año celebramos el bicentenario de la Escuela de Dibujo y Pintura –conocida hasta hoy como Academia “San Alejandro”. Patrocinada por la Sociedad Económica de Amigos de País y por su director Juan Bautista Vermay, este espacio institucionalizó la enseñanza artística en la capital.

En los años ochenta del siglo XIX, se incluyó en San Alejandro la historia del arte como asignatura en el programa de estudios, en esa época ya se hacía imprescindible el conocimiento de los procesos artísticos. El hecho representó, sin dudas, un avance en cuanto al vínculo educación-creación, a pesar de que dicho saber se restringía a lo clásico, en opinión de algunos estudiosos.



LÍMITES Y ENSANCHAMIENTOS



Junto a la crítica de arte Gretell Morell

En la Universidad de La Habana la enseñanza de la historia del arte se introduce por primera vez hacia la década del veinte del siglo XX. Uno de los pioneros, el doctor Luis de Soto, sería no solo fundador sino el conductor de determinados modos de abordar la nueva disciplina en la carrera de Filosofía y Letras. En el horizonte de los años 40 y 50, Soto pretendía ofrecer una determinada autonomía a esos estudios, a pesar de que –en aquellos momentos– Historia del arte era solo una asignatura en la malla curricular de dicha carrera.

Es lógico que el abordaje de los estudios anclara en los procedimientos en boga, a saber: las generaciones, el método filo-

lógico, el formalismo y la estilística, herramientas indispensables para la lectura de las piezas y para poder conducir el conocimiento y el gusto entre un alumnado que, posiblemente, se acercaba por primera vez a la conjunción entre el ver y el leer una obra de arte.

Todo apunta a que la materia llamada Historia del arte dominó la teorización y la experiencia en la docencia del arte durante los primeros 50 años del pasado siglo. El formalismo: teoría, corriente, estilo, mirada, enfoque, desde sus diversas posturas, fue la plataforma que le concedió autonomía. Los estudiosos coinciden en que las teorizaciones y conceptualizaciones del formalismo artístico o del arte antecedieron los aportes del formalismo literario ruso, lo que significa que hubo un predominio de la teoría del arte en la primera mitad del siglo XX que consagró a teóricos, maneras de acercarse a las obras, modos de lectura, creación y elaboración de un vocabulario, de conceptos y terminologías, así como la aparición de estilos que ampliaron el espectro discursivo.

Fue un suceso, en aquellos años, la publicación en América Latina de un libro so-

bre el tema (*Filosofía de la Historia del Arte*, 1943), más aún escrito por un cubano, el doctor Luis de Soto, quien además fundó un departamento a la manera de las universidades norteamericanas –cuando no existía una carrera sino apenas el umbral de los estudios de Historia del arte–, con lo cual se iría conformando sobre la base de dos elementos claves: enseñanza (docencia) y actualización, este último término, con alcance informativo y teórico.

La teoría no emanaba de la *Revista Cubana de Filosofía* –que para muchos estudiosos se encerró en fronteras muy estrechas, como también lo hicieron las publicaciones teóricas de la izquierda–, sino desde el espacio académico, con un concepto novedoso y contemporáneo del arte y de su historia. Lógicamente, Soto aplicó los métodos de la época, pero la lectura de su *Filosofía... nos lleva de la mano por un camino inclusivista* (cuando no estaba en auge), en la medida en que ponía a disposición del alumnado métodos que pautaban la modernidad, pero sugería analizarlos todos, readecuarlos y combinarlos, si era posible. A este sistema lo llamó “mi método”.

Los estudios sobre arte dieron paso a la carrera de Historia del arte en los años

sesenta, consecuencia de los esfuerzos anteriores, aunque se intentó ver más como una ruptura, pues el enfoque formalista cedió ante el énfasis de la mirada arte-sociedad que se entronizaba no solo en la Isla sino en la región. No obstante, podría decirse que, entre 1963 y 1990, se estructuró un diseño pedagógico e investigativo que contribuyó a una sólida y diversa formación.

La historia del arte no es ajena al tejido social en el que se mueve el intelectual, a las circunstancias particulares que condicionan su trabajo: situación geográfica, estructura de producción cultural y/o tradición historiográfica en la que se integra este entramado de relaciones, ya que su acción se proyecta hacia el pasado desde *un aquí y ahora* siempre concretos (Congreso Historia el Arte España, 2008). Desde esta perspectiva colocamos, tal vez con determinada anticipación, una historia del arte que superaba o simplemente era diferente a la mirada de la mayoría de las universidades, tanto europeas como de la región, al incorporar estudios de profunda raíz identitaria: arte español, africano, del Caribe, Asia, Culturas negras y, lógicamente, arte cubano en sus diferentes vertientes.

Pero, además de la Estética, se ofrecía Didáctica, Metodología de la Investigación, Cine, Música, Promoción, y Museos y Galerías y, en un ámbito más cerrado o monográfico, temáticas como el Cartel, que en los años setenta aún no se impartía como asignatura en las universidades norteamericanas, la Caricatura, la Fotografía, Taller de Crítica. Obviamente estas asignaturas, en el arco temporal señalado, se fueron incorporando de manera paulatina o concurrente. Se diagramaba así una carrera interesada en actualizar, ampliar el diapason con materias que ofrecieran un instrumental visual, en la cual el egresado pudiera insertarse en la labor institucional del país.

¿El enfoque arte-sociedad, visto en perspectiva, lesionó determinados conocimientos de la historia del arte? Todos sabemos que la sociología es un plano, al igual que la psicología, sin instrumentos para desmontar o hacer una lectura de la estructura de la obra. ¿Se perdió lo visual por lo social y lo político?, ¿se perdió la lectura, la descripción?, ¿se hablaba más del proceso sociocultural que del discurso del arte? Nunca se perdió la lectura de la imagen, y a lo largo de tres décadas se hicieron grandes esfuerzos por interre-

lacionar las particularidades de la disciplina con el enfoque arte-sociedad. Se trabajaron diversos autores: Giulio Carlo Argan, Mario de Micheli, Roberto Segre, Fran Castell, *et al.* De cada uno se tomaban aspectos diferenciados y, siguiendo las enseñanzas de Soto, se interrelacionaban según la zona a estudiar o, el proceso a particularizar, etc.

Los años noventa (del siglo XX) trajeron otros aires y representaron un cambio, o si se prefiere una apertura metodológica. Será en el Instituto Superior de Arte –desde el entonces Departamento de Marxismo–¹ donde ese giro se evi-

¹ Dirigido por la profesora Caridad Alcebo



Luz Merino con alumnos de la Facultad de Historia del Arte

denció. Algunos lo denominaron *el giro de los enfoques*. Con Magaly Espinosa y Lupe Álvarez se comenzó a trabajar, incluso las escuelas consideradas internacionalmente marxistas pero que, en el enfoque restrictivo de los manuales y de la Facultad de Filosofía no se les juzgaba ortodoxas, me refiero a la escuela de Fráncfort. Comienzan a aparecer teorías y teóricos desconocidos y un alumnado deseoso de saber, que además indagaba por su cuenta y pretendía explicar su obra a partir de una teorización.

Y, de momento, cayeron de golpe: la semiótica, el estructuralismo, la deconstrucción, la recepción, y surgió así la bi-



blioteca de papel, entiéndase: revistas, libros o impresos que corrían de mano en mano para tratar de estar al día. Porque el arte había cambiado y los enfoques no podían continuar siendo los mismos, era imprescindible dar un vuelco y colocarse en las miradas que brindaban los estudios más avanzados sobre la lectura y, más que eso, a partir de la interpretación y el cabal entendimiento de las obras. A una instalación, o a una *performance*, no se avenían los conceptos formalistas y estilísticos. Era necesario reordenar la mirada, rehacer un registro de conceptos. La Teoría del Arte daba paso a la Teoría de la Cultura Artística desde las nuevas posturas y enfoques. A esto contribuyó la revista *Criterios*, que también operó como abridor de vías, teorías y conceptos que reposicionaban saberes como la antropología, marginada desde la misma mirada reduccionista a la que hemos hecho referencia.

Pero si en algo la academia siempre se mantuvo actualizada, hasta donde se podía y con un trabajo sistemático fue en las investigaciones, proceso indagatorio que cubrió los espacios más insospechados, y en ello ha sido y aún es pionera. En los años 90 del siglo XX, además

se continuaron incorporando asignaturas, muchas vinculadas a investigaciones como se había hecho años atrás, como la Caricatura y el Cartel por ejemplo, la Monumentaria Conmemorativa, el *marketing*, el *art deco*, lo audiovisual, monográficos sobre El Vedado, y temas de la Teoría de la Cultura, así como la curaduría desde ambas miradas.

Si el siglo XIX y parte del XX se representan según la prensa y la novela, el siglo XXI se entiende y piensa desde la imagen. En fin se busca un nuevo objeto para la historia del arte a partir de un universo que incluye, además de las imágenes tradicionales, las inmateriales (unas son arte y otras, no). La televisión forma parte de este universo-imagen que, como sabemos, Eco marginó de su concepto universalista de texto. Esto permite entender la proyección del audiovisual y de su interrelación, pues la televisión –históricamente apartada por la modernidad, en particular en lo concerniente al placer–, ya ha entrado en el mundo académico. Aquí late de alguna manera la relación entre lo culto y lo popular.

Pero, ¿cuáles son hoy los desafíos de la historia del arte? Para algunos ha ha-

bido mucha teoría y en Latinoamérica, por ejemplo, se ha teorizado desde su propia perspectiva tratando de no perder las fuentes internacionales, más bien con una mirada crítica ante ellas, forjando caminos propios. Se dice que ya la etapa teórica concluyó, o que ya no tiene el mismo empuje, o que se ha desplazado a otros territorios y que ahora es necesario mayor pragmatismo o, “poner los pies en la tierra”. Acerquémonos a Latinoamérica hoy: ¿cómo se conforma la carrera Historia del arte? ¿Cuáles son algunos de los caminos o los canales de sus planes de estudios? Unos se enfocan hacia el turismo, otros se mantienen en una línea más clásica, pero superponen todos los enfoques y se renuevan desde esa mirada, otros se vuelcan más hacia la cultura artística, o a los estudios visuales, mientras la mercadotecnia domina junto con la gestión cultural y la curaduría.

En la actualidad, los planes de estudio de la carrera de Historia del arte reducen el tiempo de las materias y se giran hacia la práctica, con la meta de hacer más dinámico y participativo el estudio articulado con el mercado de trabajo. Ya el historiador del arte no es aquel espe-

cialista en manuscritos sirios del siglo tercero, ahora se vincula con el mundo del arte, no para criticarlo sino para integrarse a él.

¿Con esta propuesta se ha dejado de impartir Historia del arte, se ha cancelado el concepto de proceso de la historia del arte universal? No. Se continúa la enseñanza ahora con periodizaciones y enfoques diferenciados a los tradicionales. Se trabajan los conocimientos a través de problemas, con lo cual se valoriza la interpretación de los análisis desde diversas perspectivas que enriquecen la mirada tanto del profesor como del alumnado. En este siglo, si bien ha perfilado los bordes interpretativos, la presencia de la teoría de la recepción, también ha abierto cauces a saberes como el patrimonio, el coleccionismo y los museos, tematizaciones que la propia práctica ha conducido a un desarrollo que solo se apuntaba como parte de otras asignaturas en los años 90, y ahora tienen vida propia y contribuyen a ampliar los perfiles de la disciplina y otorgarle mayor espesor como saber.

La Historia del arte es una disciplina posrosa. Puede integrar diversos métodos

y así se ha puesto de manifiesto, superpone acercamientos y perspectivas y, en su proceso temporal, hemos comprobado cómo ha ido incorporado numerosas metodologías. Sus límites no son férreos, son movibles hasta un punto. Posee sus propiedades y características, pero es capaz de colocarse en intersticios: participar de lo multidisciplinario y lo transdisciplinar, siempre que la visualidad y los procesos artísticos guíen los principios.

Un abordaje de la problemática de la Historia del arte entre nosotros no debe perder de vista las discusiones actuales, más allá de algo que se debe considerar capital: una lectura sosegada de nuestra propia trayectoria, nuestra geografía, y hacer balances periódicos para evaluar el perfeccionamiento de los planes y los enfoques que se inscriben en los nuevos lineamientos y estándares internacionales de la disciplina, sin perder nuestra identidad.

Centro Habana
27/02/2018 ♦

EL RETO DEL INÉDITO

RAMÓN CABRERA SALORT

VIABILE

(DESDE LOS RÉDITOS CONTEXTUALES
DE LA RELACIÓN ARTE Y PEDAGOGÍA)

▶ Desde que la pedagogía se desgajó de la filosofía en el siglo XIX y comenzó a estructurar un discurso independiente, con disciplinas que les fueran propias, tuvo en el arte un aliado esencial para sus radicales cambios. En el Movimiento de la Nueva Educación, tanto en Europa como en América, en la Escuela Laboral única de la Rusia de los soviets (en el caso de la enseñanza general); o en el Vjutomás, en la Bauhaus y en el Black Mountain College (en la enseñanza profesional), el arte se constituyó en componente pedagógico de cambio. En las primeras, porque a las actividades expresivas se les reconocía un espacio protagónico en la vida infantil y la renovación de la educación se cimentaba en ello, y en las segundas, porque la propia práctica creadora de los artistas maestros se transfiguraba en singular e inigualable práctica pedagógica.

"El peligro en el campo educacional es cuando el estudiante no puede pensar por sí mismo".

JOSEPH ALBERS





Preparación de la exposición
Blind Spot en el año 2017.
De izquierda a derecha: Jesús
Hernández, Carlos Aguilar,
Alberto Regueira, Aurora Car-
menate y Kevin Ávila

CUANDO SE CREA LA FACULTAD DE ARTES PLÁSTICAS DEL ISA, ÉSTA VA A RESULTAR HEREDERA DE UNA TRADICIÓN DE VANGUARDIA ARTÍSTICA

Cuando se crea la Facultad de Artes Plásticas del ISA, ésta va a resultar heredera de una tradición de vanguardia artística, conformadora de una pedagogía de avanzada aún carente de investigación, estudio y sistematización, en la misma medida que ha sido sustancia viva de la docencia de sus más notables artistas maestros; pero sin alcanzar el registro documental, orgánico y teorizador que merece, cobijada solo en la memoria afectiva de los estudiantes que la vivieron, y esa memoria, por desgracia, es flaca.

Hoy, sin embargo, como asunto de supervivencia, más que argumentar primero sobre esa alianza entre arte y pedagogía y esa carencia indudable y de larga data de registrar el devenir de una práctica artística y su transfiguración en práctica pedagógica, la Facultad se enfrenta a la tarea de lograr una formación profesional universitaria, asunto peliagudo que comparte con cualquiera otra carrera universitaria del país y para lo cual ha de saber “dialogar” con un contexto socio-económico, cultural y laboral adverso.

En la actualidad, en pleno período de renovación curricular de la carrera de Licenciatura en Artes Visuales, tal como sucede en toda la educación superior cubana, se generan cuestionamientos que suponen infinidad de interrogantes, entre otras, por solo citar algunas: ¿qué sucede con el campo artístico y el mercado del arte?; ¿cuán profesional o edificante pueda ser esa relación?; ¿de qué modo efectivo el sistema de la cultura artística tiene la capacidad de acoger a los egresados con beneplácitos de éstos más allá del obligado período del servicio social? Insisto en razones que no quedan solo circunscritas a condiciones internas del desarrollo curricular, tendencia dominante y sesgada a la hora de emitir juicios críticos dentro del campo artístico.

Si me decidiera a indagar someramente sobre la primera de las interrogantes, ya que una de las funciones reconocidas del perfil profesional es la producción, no es posible desconocer lo que un artista y crítico como López Oliva ha caracterizado como “La disminución creciente del valor cultural real del producto artístico, lo que contrasta con el

aumento de su naturaleza financiera”¹ y lo que esto representa, tanto a escala local como global, en los cambios de actitudes e intenciones de los agentes del campo (artistas, curadores, críticos, galeristas, coleccionistas, historiadores y otros) y sus instituciones conscientes o inconscientemente dispuestas a servirle. Las contradicciones que emergen de este contexto y las implicaciones que tienen para todo el campo de la cultura artística no han dejado de hacer mella en las condiciones en que se desenvuelve la formación del artista visual, y por ello la renovación curricular que se piensa tiene que prever de qué manera identificar esta problemática sociocultural que rebasa las fronteras académicas con respuestas plausibles en el plano de los problemas profesionales.

Es así como deviene núcleo de los problemas profesionales derivados de las relaciones conflictivas del campo del arte y del mercado, partir del propósito básico de desarrollar motivaciones profes-

¹ Manuel López Oliva “Ciertos problemas que afectan al arte verdadero, a los artistas auténticamente creativos y a la recepción estética”. Artículo digital por correo electrónico recibido el 5 de septiembre del 2017.



Una vista de la exposición Blind Spot en la galería de la Facultad



CARTELES PARA LOS MUCHACHOS
KEVIN ÁVILA

Kevin Ávila / Serie / Carteles para los muchachos / impresión digital y cinta adhesiva / 130 x 90 cm / 2017/ de la exposición Blind Spot

sionales legítimas en el artista visual de la Cuba de hoy como intelectual crítico comprometido con un ideal tanto en lo cultural como en lo social. Tales motivaciones tendrían su posible correlato en un grupo de problemas profesionales.

El primero de ellos lo situaría en el plano de propiciar en todo momento un entendimiento personalizado del proceso de formación profesional universitaria, como una etapa ideal para la experimentación tanto en el plano material, semántico, como aptitudinal en relación con territorios, modos dominantes o emergentes de producción visual y escenarios socio-comunicativos. Esto significa preservar la esencia de ese período formativo que no va dirigido a construir un discurso según las perspectivas redituables del campo, sino a responder experimentalmente a un conjunto de expectativas nacidas de una reflexión personal profunda y sincera de lo que cada cual hace con sus modos de hacer, las herramientas que requiere y la ruta o el camino que se traza con ello. Viene al caso aquí pensar lo que afirmaba Bourdieu de los autores de éxito, fieles a una manera que ha triunfado y temerosos de perder lo alcanzado, en su

proyecto intelectual le ceden espacio a necesidades externas.²

Esto lleva aparejado la búsqueda incesante de una poética personal, sustentada en profundas razones ideo-estéticas y culturales como fundamento ético de la creación artística, sin que esto implique ningún tipo de prescripción moral a los procesos creativos artísticos³. Si bien la ética no parece estar de moda en ciertos círculos, un artista auténtico no debe olvidar su existencia pues ella entraña un sentido de responsabilidad sobre lo creado, sobre su destino, su fortuna crítica, sus consecuencias en un contexto. Lo crucial no está en privilegiar un hacer por hacer o con la vista puesta en primer término en alcanzar notoriedad financiera o simbólica, sino en qué devela o revela ese hacer y qué postura se asume ante él. Después puede que esa notoriedad sobrevenga y sería bienvenida. Esto

2 Cfr. Pierre Bourdieu (1967): "Campo intelectual y proyecto creador", en: *Problemas del estructuralismo*. México, D.F.: Siglo XXI editores.

3 En palabras de Dorfles al referirse a estética y ética: "Hacia tiempo que nos habíamos convencido de que no era conveniente mezclar las dos disciplinas..." (*Falsificaciones y fetiches. La adulteración en el arte y la sociedad*. Madrid: Ediciones sequitur, p. 37).

es algo que he compartido en más de una ocasión con mis estudiantes en su formación intelectual.

Incide en lo anteriormente planteado las modalidades de relación que se tienen entre el campo artístico de la visibilidad y el mercado. Si la naturaleza de tales relaciones se vuelve (insisto) unilateral en tanto prevalece solo un sentido del éxito, en cualquiera de sus modalidades, cobra mayor valor lo ya expresado de enfatizar en el proceso de formación como etapa de experimentación y, unido a ello, considerar como otro problema profesional el que se logre hacer comprender la compleja y contradictoria realidad económico-social en la que estará inserto su quehacer artístico y, en correspondencia con esto, por qué incentivar la dimensión indagatoria personal responsable, reflexiva, crítica y comunicativa.

De otra parte, como cualquier currículo cristaliza real en el contexto donde se desenvuelva, comprendido este en un sentido amplio, no puede dejar de tenerse en cuenta la comprensión de que la profesionalización cumple su ciclo, en los espacios de difusión y exhibición de

obras. En la actualidad los estudiantes lo conforman, preferencialmente, en ámbitos no institucionales, espacios alternativos de la más diversa naturaleza que ofertan posibilidades singulares. En estos también se desenvuelve el currículo como faceta de una práctica pre-profesional y aflora también el problema del limitado espectro de institucionalidad frente a la vastedad y variedad de opciones en la promoción y circulación de las propuestas simbólicas.

Tales problemas debieran apuntar a las múltiples facetas con las cuales el diseño curricular y posteriormente su concreción real responde. De ahí que la renovación curricular que se emprende implica, entre otros, para los problemas anotados, cuestionar de qué modo o modos concebir el arte y cómo enfrentar su enseñanza en el contexto actual.

Desde la conservación de una tradición docente de vanguardia para los talleres de la práctica artística con las sesiones de reflexión y crítica, hay que ir a su constante renovación, entre otras razones ineludibles, porque ni los artistas maestros, ni los estudiantes, ni los contextos en los cuales se desenvuelven, se



Carlos Diéguez / S/t / instalación
/ dimensiones variables / 2017 de
la exposición Blind Spot

mantienen fijos. La joven artista maestra Mariclaudia García hizo de esto su tema de tesis de maestría, al comprender el valor del posicionamiento crítico, y las dificultades de su cabal desarrollo en la actualidad, en especial como parte de las sesiones de crítica de los talleres de la práctica artística, en tanto ellos enmarcan, entre otros, el punto de vista de lo que se quiere expresar y las implicaciones que conlleva en la toma de decisiones para la creación.

Cuando hace más de una década los estudiantes de la facultad se preguntaban por la utilidad del programa derivado del McEvilley, en verdad la pregunta iba dirigida no tanto al programa en sí mismo como hacia aquellos que lo impartían⁴. Esto trae a colación algo que se olvida con facilidad y que opera, sin embargo, en todo proceso docente: el hecho de que este es irreplicable, aunque una pedagogía de la rutina hace ver lo contrario. Al tratarse de arte: un medio que se constituye en parte con la construcción de lo inexistente o lo por venir, lo que alcanzará configuración desde un aquí,

4 Cfr. "En el ademán de reconsiderar las nubes", en: *Revista Enema*, No. 1, 2000, pp. 5-17.

un ahora, y que viaja también, se mueve hacia otra temporalidad y otros espacios, esa cualidad se hace doblemente presente y pedagógicamente obligada para lograr su cometido.

El arte sigue siendo marco para ver más allá. Pero hoy el marco se ha extendido, se ha transfigurado en pantalla. Puede ser a la vez marco y pantalla, u ora marco, ora pantalla, y tomar las rutas más inesperadas, menos frecuentadas o diluirse en un acto. Puede también seguir siendo objeto, pero reconociendo que nunca, en tanto arte, lo es desde su fisicalidad o su materialidad desnuda, pues siempre ha estado viviendo como transobjeto. En su trascendencia objetiva radica su artisticidad.

El arte como modalidad del griego *theáō* 'yo miro', implica teoría en el hacer, un ver y un comprender: la percepción como acto reflexivo y recursivo que deviene ante todo en máquina de sentido. Ciertamente lo que apuntaba Gombrich acerca de que cuando vemos una cosa como arte "se crea un nuevo marco de referencia, al que no puede escapar"⁵. De ese

5 E. Gombrich (1968). *Meditaciones sobre un*

laberinto se continúa nutriendo, laberinto extendido a partir de los gestos de Duchamp, de Beuys encerrado con un coyote en una habitación, del cine de von Trier, de Greenaway, o de la interpretación que nos ofrece Camnitzer de determinadas acciones del movimiento Tupamaro como conceptualismo latinoamericano.

Esto destaca otro posible problema profesional a enfrentar: la intelección de un accionar artístico expandido con potencialidad de obra en las funciones de curador, educador, animador y gestor en pluralidad de ámbitos socio-comunicativos. Esto puede asociarse a lo que denomina Pablo Helguera como "expansión del campo pedagógico", manifiesto ejemplarmente en relación con las Bienales del Mercosur.⁶

Todos los problemas profesionales enumerados jalonan la concepción de un plan de estudio cada vez más centrado y comprometido con la práctica artísti-

caballo de juguete. Barcelona: Editorial Seix Barral, p. 23.

6 Cfr. Pablo Helguera (Ed.) (2011). *Pedagogía en el campo expandido*. Porto Alegre: Fundación Bial de Mercosur.

ca que deben desenvolver los estudiantes como práctica formativa total, a la que tributen en esfuerzo de descalce transdisciplinario y rizomático todos los saberes y así hacer y promover pensar⁷. En fin, aprender un arte que sabe qué hacer con el conocimiento de las cosas específicas del arte.

La tradición de la facultad ha estado asentada en la vivencia de esos inéditos viables que hoy en día son más retos que nunca: un arte que valga por lo que emplace, por lo que inquiete y contribuya a cambiar. ♦

7 Cfr. Tomás Tadeuz "La filosofía de Deleuze y el currículo", en revista: *Cúpulas*. No. 3, enero 2012, pp. 46-68.

HAMLET FERNÁNDEZ

SINTONIZAR CON LAS PROBLEMÁTICAS GLOBALES

POR DAVID MATEO Y MAGALY ESPINOSA

¿Cómo crees que ha influido tu gestión como profesor de la asignatura Teoría de la Cultura Artística en el desarrollo de nociones o conceptos sobre los procesos pedagógicos en el arte cubano? ¿Cuáles han sido tus principales satisfacciones e insatisfacciones en este cometido académico?

En el ámbito académico es muy difícil hablar de influencias generadas desde la labor de una sola persona. En mi caso particular solo fue una década (2007-2017) lo que trabajé como profesor, y durante ese tiempo lo que hice fue esencialmente intentar formarme a mí mismo,

al tiempo que contribuía en algo, como parte del mismo proceso, a la formación de los estudiantes. En el momento que asumí la docencia de la disciplina, profesores como Rufo Caballero, Inti Yanes, Carlos Simón Forcade y Maylín Machado, habían trabajado en la actualización de los programas; y tuve la suerte de ser alumno de los cuatro, de manera que el trabajo previo de ellos y su influencia directa en mi formación fue la base de la que partí. Como es lógico, introduje mis propios cambios y desarrollé en la medida de mis posibilidades una perspectiva teórica y metodológica propia, pero na-

die puede llevar a cabo ese trabajo si no es sobre un legado previo, lo cual siempre es necesario reconocer.

La disciplina de Teoría de la Cultura Artística comienza con la Estética Filosófica en segundo año de la Licenciatura en Historia del Arte. En ese semestre, quizás el más difícil de todos, tanto por la densidad de los contenidos

como por la casi nula base filosófica con que llegan los estudiantes cubanos a la universidad, en mi caso particular me planteaba

como mínimo dos objetivos fundamentales (y me consta que las jóvenes profesoras que están a cargo de la asignatura ahora son conscientes de la misma necesidad): primero, iniciar a los estudiantes en la comprensión de lo “estético” como un fenómeno cultural englobante y multisensorial, que va mucho más allá de lo artístico; y segundo, lograr que los estudiantes dominen, al menos en sus elementos básicos, el desarrollo histórico de la reflexión especulativa sobre lo estético, así como el marco categorial que soporta y hace posible comprender dicho proceso. Sin una noción amplia de

lo estético como función ubicua a toda actividad humana, los estudiantes quedarían encerrados en el marco estricto de lo considerado “artístico” por la tradición historiográfica occidental; y, al mismo tiempo, el sistema categorial que aporta esta asignatura resulta de vital importancia para poder percibir como “objetos de estudio” a prácticas de la cultura popular y expresiones de la industria cultural con las cuales el arte dialoga, se apropia, se nutre y se hibrida. Categorías centrales de la Estética como lo bello, lo sublime, placer y displacer, el gusto, la imaginación, la cognición sensible, lo feo, lo grotesco, lo abyecto, etc., siguen estando muy presentes en toda la cultura contemporánea. Por tanto, aunque a simple vista no lo pareciera, la asignatura de Estética, en la manera en que la asumimos, contribuye de manera significativa a la ampliación del horizonte investigativo que los estudiantes pueden desarrollar en los marcos disciplinares de la Historia del Arte.

La pluralidad de enfoques, y el carácter interdisciplinario con que se ha venido estudiando el arte cubano y sus procesos estéticos desde la Facultad de Artes y Letras, tanto a nivel de pregrado como



en la Maestría, es la mejor evidencia de la importancia que ha ido ganando en el currículo de la carrera la disciplina de Teoría de la Cultura Artística. Porque, es precisamente la necesidad de generar un espacio interdisciplinar de reflexión, que entienda los procesos artísticos atravesados por otros muchos procesos (económicos, sociales, políticos, ideológicos, identitarios, etc.), lo que anima y constituye uno de los objetivos centrales de esta disciplina. En los semestres subsiguientes al de Estética, se trabaja la Modernidad occidental y la Posmodernidad global como horizontes epistemológicos, con el fin último de comprender el desarrollo histórico del arte como parte de un proceso mucho más englobante: el de constitución de la sociedad occidental tal y como la conocemos hoy, y de la cual formamos parte. Sin esa base histórica y teórica sería muy difícil comprender en su justa dimensión los procesos culturales y artísticos regionales y nacionales. La diversidad de tendencias trabajadas es la más amplia posible: marxismo, psicoanálisis, fenomenología, hermenéutica, sociología, antropología, estudios culturales. Son asignaturas de gran complejidad, en las que siempre intenté desarrollar un tipo

de pedagogía crítica, problematizadora, dialógica: el aula como un espacio hermenéutico de comprensión personal y colectivo. Algunos estudiantes nunca llegan a sintonizar con el rigor y el esfuerzo que exigen estas materias, pero otros muchos sí que asumen con plena conciencia el peso que tienen en su formación, porque los dota de una perspectiva culturalógica, interdisciplinar, que la disciplina de Historia del Arte en su sentido tradicional no posee. El esfuerzo de comprensión de los textos teóricos, los pensadores, y la apropiación de un universo de problemáticas que son constitutivas del arte y la cultura occidental, es algo que nutre el resto del desarrollo profesional de cada cual.

La última de las Teorías, con la que concluye la disciplina, si puedo decir que fue reestructurada íntegramente por mí. Ese era el programa más difuso, más amplio, y por ello más difícil de enfocar en objetivos docentes concretos. También, existía la necesidad de concentrar en un semestre el estudio de herramientas teóricas que tuvieran una aplicación directa en la crítica de arte, la curaduría y la reflexión sobre problemáticas más específicas sobre lo artístico y sus modos de

comprensión en la actualidad. Es así que ese semestre se convirtió en una especie de panorámica de al menos los principales paradigmas de la teoría del arte del siglo XX: formalismo ruso, estructuralismo checo, semiótica, hermenéutica, teoría de la recepción, posestructuralismo, estudios visuales; y estaba en proceso de incorporación la llamada antropología de los sentidos y la estética multisensorial derivable de ella. Por la característica de esos contenidos, el arte cubano contemporáneo se convertía para mí en el material ideal para ilustrar en el aula la operatividad teórica de esos diferentes enfoques; de manera que en las clases prácticas me era posible desarrollar verdaderos ejercicios de crítica de arte en colectivo, en los que muchas exposiciones y problemáticas actuales del arte cubano fueron discutidas. Algunos de los jóvenes que están comenzando ahora una carrera como críticos de artes visuales y cine, hicieron en esa asignatura su primera reseña crítica.

En lo personal, como resultados más palpables de esa labor académica están las tesis de licenciatura que tuve la posibilidad de tutorar y de fungir como consultante, cuyos objetos de investiga-

ción, así como la manera de abordarlos, se deben directamente a la disciplina; y también mi propia investigación doctoral, desarrollada en un proceso de constante diálogo y discusión con los estudiantes, por lo que en buena medida se las debo a ellos, como de hecho consta en los agradecimientos de la tesis. Pero también, en un sentido general que va mucho más allá de mi breve gestión (porque se trata del trabajo de los profesores que me precedieron, y también del de los que me acompañaron como colegas de disciplina), creo que la apertura teórica y metodológica que la Teoría de la Cultura Artística ha venido introduciendo y consolidando dentro de la carrera de Historia del Arte, ha contribuido a darle a esta una fisonomía particular, más ajustada a las características y necesidades del contexto cultural y artístico cubano, y más sintonizada con las problemáticas globales. La investigación historiográfica, crítica y teórica sobre arte cubano que desde la Facultad de Artes y Letras se gestiona, se ha beneficiado grandemente de ese proceso. Esa es la mayor satisfacción; y frente a ello, las pequeñas insatisfacciones personales no cuentan. ♦

ANTONIO FERNÁNDEZ SEOANE

POR DAVID MATEO Y MAGALY ESPINOSA

POR UN CONOCIMIENTO EXPANDIDO



¿Cuáles han sido los presupuestos que han guiado tu experiencia pedagógica en San Alejandro?

Mi entrada en la Academia Nacional de Bellas Artes "San Alejandro" data del año 1997 (en ese entonces no era aún "nacional"), cuando el Programa de Apreciación de las Artes -confeccionado por el Centro Nacional de la Enseñanza Artística (CNEART)- no encontraba allí a la persona idónea que lo impartiera, dada

las características de un conocimiento general del arte y la literatura que debía poseer ese profesor o profesora y con una probada experiencia en la docencia artística. Este fue, realmente, el móvil, pues la Dirección de ese centro de la enseñanza artística creyó encontrar en mi persona las características idóneas para acometer dicho programa, dado que siempre he sido un sistemático receptor de todo lo que se hacía o producía (hace o produce) en el país: de sus puestas en

escena de teatro y danza, de sus exposiciones de artes plásticas, de la buena música "representada" (sin excluir la popular yailable que tanto me gusta), de las exhibiciones de filmes cubanos y extranjeros. Soy también un incansable lector de la literatura más variada, tanto nacional como de otras latitudes.

A ese "programa" tuve que realizarle muchos ajustes, movido por los numerosos faltantes que tenía. Así, contemplé un previo capítulo de preparación que le entregara al educando imprescindibles instrumentos para apreciar y tratar de comprender la experiencia artística creadora; de esta forma introduje: los elementos de que se vale un creador para la "fabricación" de la obra (el visual, el mental o idea de lo que ya ha visto y lo manual para la ejecución final); forma y contenido del arte; la relación entre "artista-obra-receptor"; lo que el arte trata de "imponer" al receptor y cómo éste lo "libera", esto a través de un recuento histórico de lo que el pensamiento político trataba -a través de los artistas y sus obras- de ejercer sobre la sociedad: Pericles y su "democracia" en la tragedia griega; Luis XIV y sus monárquicas maneras artísticas; el Ro-

manticismo pictórico y su evasión de la realidad; Napoleón y otros gobernantes más modernos y/o contemporáneos en sus específicos "modelos" del arte, etc.

El nuevo programa abría con el teatro: sus cuatro principales y modélicos géneros (tragedia, comedia, farsa y melodrama, este último para explicar, además, la "dramaturgia" de las telenovelas), el discurso verbal y el discurso espectacular al tratarse de un arte de dualidades, en tanto literatura y representación. Este capítulo preveía la realización de un ejercicio individual que consistía, a partir de un texto dramático (lo que "dice", por ejemplo, el personaje "Luna" en "Bodas de sangre", de Federico García Lorca), en su conversión a un espectáculo de representación, en lo que los alumnos debían concebir vestuario, maquillaje, peluquería, escenografía, luces y movimiento escénico según las nueve áreas estudiadas de antemano. Seguía la danza, con el estudio teórico de sus tres expresiones: ballet, danza moderna y folklórica, así como de sesiones de visionajes de obras completas en documentales o filmes.

Las artes plásticas -por las características de "San Alejandro"- era sustituido

por el conocimiento elemental del proceso curatorial expositivo, a través de sus principales herramientas para lograr la idea, la museografía, la selección de obras y el plano de la exhibición, el catálogo, etc. Este capítulo sirvió, además, para el conocimiento de los elementos básicos de una investigación -materia que en ese centro no se impartía-, como el qué (la idea de la exposición), el por qué (los antecedentes que la mueven), el para qué (los objetivos que se pretenden) y el cómo (que no sería otra cosa que la propia museografía de la exposición).

Le seguía la música (otro de los capítulos no previstos en el programa original del CNEART), con audiciones comentadas desde la música antigua (la monodía y los cantos gregorianos), la polifonía (la música coral y orquestada del Renacimiento) y la homofonía (conciertos, sinfonías, música de cámara, etc.); un recorrido histórico éste que también contemplaba el estudio de escuelas, estilos, modos y artistas, desde su propio surgimiento como hecho artístico y hasta el siglo XX y, por supuesto, los instrumentos y sus familias en una orquesta, sus sonidos específicos y el papel que juegan en una composición ejecutada.

Así, también, el cine con sus principales características (lo mudo y el blanco y negro como “accidente” y el color y el sonido como hecho estético), los principales movimientos cinematográficos (el expresionismo alemán, la nueva ola francesa, el neo-realismo italiano, Hollywood y su industria y el Nuevo Cine Latinoamericano, entre otros).

¿Cuáles han sido las satisfacciones e insatisfacciones dentro de esa actividad?

Mi gran satisfacción en tal sentido, fueron los resultados obtenidos con los estudiantes, muchos de ellos -incluso- que, interesados por el mundo del teatro y la danza, los condujo a la continuación de sus carreras por el Diseño Teatral en la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad de las Artes (Instituto Superior de Arte). La asignatura fue muy atractiva, dados los visionajes y audiciones que se realizaban sobre cine, danza, teatro y música que ella debía implicar (esto igualmente fue idea personal, por lo que me tuve que convertir en “productor artístico”), además de las visitas a los talleres de artistas, galerías y museos, salas teatrales y conciertos, como los de la Orquesta Sinfónica Na-

cional, entre otras actividades, las que previamente se coordinaban con puntuales colectivos artísticos (Teatro de La Luna, El Público, Ballet Nacional de Cuba, Danza Moderna de Cuba, etc.) y procurando que los alumnos pudieran sostener, además y al final de las representaciones, encuentros con los artistas, técnicos y directores, provocando un debate entre unos y otros, aclarar dudas o sencillamente para incentivar un estado de opinión.

Mis insatisfacciones primeras radicaron en que nunca logré que este programa fuera impartido en los primeros años de la carrera, dado el desconocimiento casi absoluto que los estudiantes (provenientes de la enseñanza secundaria) tenían del arte en general para que -tempranamente- les abriera los ojos a ese total mundo, y que esta asignatura tampoco alcanzara -a pesar de haberlo solicitado reiteradamente en los Consejos de Dirección y de Cátedras de “San Alejandro”- la necesaria relación interdisciplinaria con asignaturas como Literatura, Ilustración, Historia del Arte, Cultura Cubana, etc.

Pero mi mayor “derrota” en tal sentido sucedió cuando el CNEART eliminó del sis-

tema de estudios de la enseñanza artística este programa, precisamente (¡qué gran contradicción!), en momentos que se hablaba de una “cultura general integral” en nuestra sociedad. Muchas promociones de egresados de “San Alejandro”, lamentablemente, no pudieron recibir este programa (sé que muchos, a gritos, pidieron su regreso), tan necesario para cualquier creador, en su formación y posterior etapa profesional.

La asignatura debe volver como tal al sistema de la enseñanza artística nacional, es decir, a todas las escuelas en sus diversas especialidades, con los ajustes necesarios para cada caso; “San Alejandro” tiene intenciones de regresarla a sus aulas -dado ese “carácter nacional” que ya tiene, supongo-, aunque la intención debe ser mucho mayor: a todas nuestras escuelas de arte como ya dije... Se me ha solicitado -¡qué bien!- rehacer el programa original de esta asignatura para esta Academia que acaba de cumplir dos siglos de existencia y, en esto, estoy ahora... ♦

POR DAVID MATEO Y MAGALY ESPINOSA

GUSTAVO PITA CÉSPEDES

INTERACCIÓN Y RECUENTO



¿Cómo valoras la trascendencia del proyecto pedagógico que emprendiste como parte de los programas de estudio del ISA? ¿Alguna insatisfacción?

En una reciente visita a La Habana tuve la suerte de reencontrarme, después de más de diez años, con varios de mis exalumnos del ISA. Conversamos durante varias horas y pude apreciar con satisfacción que nuestra comunicación seguía manteniendo todo su interés y vitalidad. Me alegró sobremanera constatar que aquellos jóvenes, que en su momento me habían impresionado ya por su madurez y seriedad en el traba-

jo, son ahora artistas consumados del más alto nivel y que no han perdido ni la curiosidad por la filosofía, ni el deseo unido a esta de mejorar el mundo, que durante los años de sus estudios en el ISA manifestaban en las aulas. Creo que esa sencilla experiencia es, desde el punto de vista testimonial, mucho más importante que cualquier otra valoración que yo pueda ofrecer, pero de todos modos “escarbaré” un poco en su

trasfondo para que me entienda mejor quien tenga la paciencia de leer estas líneas y, de paso, reasimilar el estímulo que proporciona siempre un recuerdo feliz y enriquecedor.

El ISA de finales de los años ochenta del pasado siglo tenía para mí tres poderosos atractivos que me motivaron a incorporarme a su labor: el primero era la total entrega de los alumnos al aprendizaje

y al ejercicio de un arte estrechamente ligado a la vida, que ellos veían como un camino de autorrealización y de mejoramiento de la sociedad. El segundo, la cooperación entre los estudiantes de distintas facultades en torno a proyectos artísticos comunes concebidos con esos objetivos –uno de ellos, la revista *Albur*, dirigida por Iván González Cruz–; el tercero, el ambiente de libertad de pensamiento, propicio para esa entrega e interacción, que profesores como Magaly Espinosa habían contribuido a crear. Gracias al esfuerzo de personas como ella, el ISA de finales de los años 80 y principios de los 90 funcionaba in-

tegrado orgánicamente como si fuera un ente vivo que asimilara las dificultades e incertidumbres del entorno y las convirtiera en emanaciones de belleza, alegría e inteligencia. Aquel ambiente de desbordante creatividad y entusiasmo, que el profesor Roberto Pellón Montalvo calificó alguna vez (con palabras de Silvio Rodríguez) como “una bella locura”, y en el que cualquier sinsabor o insatisfacción acababan siempre por disolverse, resultó definitorio en mi vida. Todavía hoy, en las inevitables encrucijadas del vivir, suelo sumergirme en él...

Hace ya treinta años decidí empezar a trabajar como profesor del ISA, en cuyo transcurso he pasado por las más diversas experiencias, entre ellas la de esa “pequeña muerte” que implica la emigración. En medio de todas, precisamente mis vivencias de sus aulas me han permitido recordar lo que soy y a qué he venido a este mundo. Creo que no me equivoco si digo que en el ISA tuve mi segundo nacimiento y que fue en sus aulas que, en la interacción con estudiantes y profesores, nací como ser humano.

Barcelona, 23 de febrero de 2018. ♦

¿A partir de qué presupuestos o motivaciones has llevado a cabo tus proyectos pedagógicos? ¿Cuáles satisfacciones e insatisfacciones te ha reportado esa experiencia?

Comencé a ser profesor a los 25 años, era alumno ayudante desde 1985. Han pasado muchos inviernos, la vida se ha vuelto cada vez más práctica. No obstante, he mantenido siempre un principio para dar clases, para actuar frente a quienes enseño y de quienes aprendo: ser honesto. A partir de esa divisa hay cosas que funcionan y otras que no, pero nada me ha desviado de la intención de ser quien soy. He recibido lecciones definitivas, con las que me voy a morir. Eso me ha movido a hacer siempre una pedagogía que se ajuste a las personas que están delante de mí. Pienso que una de las cosas importantes a las que se enfrenta un profesor es a las circunstancias personales en las que esos procesos se desarrollan. No todos los alumnos que uno tiene en la vida son iguales. Primero, pertenecen a una época determinada, son personalidades o caracteres distintos, y por eso uno tiene que reajustar-

se las tuercas como si se tratase de un motor, sus diapasones o perspectivas de contacto. Cada uno de ellos demanda siempre de ti algo distinto. Quizás en el centro de un proyecto está el proyecto común, pero al mismo tiempo son muchas partes a las que tú debes responder, a las que debes dar luz. Los es-



René Francisco

PEDAGOGÍA SIN BARRERAS

POR DAVID MATEO



Proyecto *Ciudad Generosa*. DUPP
Oncena Bienal de La Habana

tudiantes vienen a que tú los alumbres, les des nortes, les descubras cosas que nunca han visto o que esperan de otra manera. Entonces uno tiene que tener un principio para poder enfrentar a cada persona. Por eso pienso que ser honesto es la base de toda experiencia pedagógica. Cuando tú enfrentas personas tienes un compromiso muy serio contigo mis-

mo, no estás jugando con objetos o con materiales, estás relacionando tu momento con individuos que te necesitan y a los que tienes que guiar, eso implica un nivel de responsabilidad muy fuerte.

Otro tema que tengo presente, y que he visto que se mueve y se tambalea mucho, incluso en personalidades inteligentes de la cultura cubana, es cómo asumen el papel de la pedagogía cuando la relacionan con el arte. Para mí una de las cuestiones centrales de la pedagogía es el resultado, la docencia tiene que arrojar un resultado, tú no puedes recibir a un alumno en primer año y que él termine en quinto como mismo entró.

Tú eres el servidor del estudiante, tú le vas a entregar el plato de las ideas, y él se va a alimentar de ese plato para después recibir más. Los resultados son decisivos en la pedagogía, cuando un alumno rinde, cuando un estudiante es quien es. Tú naces solo, llegas solo a la escuela y vas a salir solo, aunque hayas pasado por el grupo más colectivo del mundo. Eso es importante.

No puedo decir que solo he trabajado una pedagogía colectiva, tuve grupos

colectivos y no colectivos, y grupos muy individuales.

El estudiante siempre es un amo del deseo y de la falta, como dice Lacan. Viene a llenar un vacío con un contenido que tú debes inducir y, al mismo tiempo, el estudiante llena tu vacío. Cuando el estudiante pregunta es cuando tu conocimiento se activa, y es cuando te das cuenta de que te faltan herramientas, porque a veces hay estudiantes que son muy exigentes y tú no tienes las herramientas suficientes para ellos. Tú puedes darles a algunos estudiantes páginas que te aprendiste de memoria, pero hay estudiantes que no necesitan esas páginas, no necesitan una relación con la historia. He conocido muchos artistas súper talentosos que descreen de la historia, no van a los museos, no quieren saber del pasado, pero tú no les puedes decir que están errados, puedes decirle que no es lo normal, pero no que están equivocados en lo que te están demandando para su vida creativa. En ese momento eres tú el profesor en falta, tú eres quien está carente de un saber que él está demandando de ti, y ahí tú tienes que agenciártelas con tu vida y tus conocimientos, tu capacidad de

relacionar, de buscar. Yo descubrí tempranamente que algunos estudiantes demandaban de mí cosas que yo no les podía dar, y entonces me atreví, quizás por la tipicidad del arte cubano o por los artistas geniales que conocí en mi generación, con los que podíamos abrirnos a muchas cosas, a buscarles a mis estudiantes otros profesores. Eso no existía, o sea antes existían los grupos de profesores que se reunían, pero no que se le dijera a otro profesor: "por favor, dale clases a este estudiante de tal asunto porque yo no se las puedo dar". Fue algo así como buscar a un carpintero o a un plomero para que vinieran a enseñarles cosas del oficio, cosas que no se aprendían en la universidad, de acuerdo con la pedagogía oficial o tradicional. Eso generó una larga historia de invitados a los talleres, pero antes no se hacía.

Recuerdo que antes de hacer pedagogía en el año 88 u 89, estaban las propuestas de Arte Calle de Aldito Menéndez para hacer una escuela nueva, o de Abdel Hernández que hacía esos experimentos fantásticos, muy semiológicos y pesados para el contexto, porque el contexto cubano siempre ha sido más ligero, de más entretenimiento, de un arte que se mue-

ve más en la gracia. Pero uno no puede dejar de reconocer que eran influencias grandes de la filosofía europea, de la semiótica europea, que le daban una solidez tremenda al arte cubano, y esos talleres nos abrieron el camino a una pedagogía más atrevida, donde entre pro-

fesores y alumnos se establecieron relaciones horizontales, familiares, de más convivencia, más íntimas, más amenas.

Yo aprendí mucho con profesores como Flavio Garciandía y de otros que no eran en sí mis profesores. Recuerdo que, aun-

que era muy limitado conceptualmente el Taller de Gráfica de la ENA y el ISA, la relación de trabajo colectiva para resolver muchas cosas, el conocimiento que se pasaba a través de los grupos de estudiantes o de profesores, era muy interesante. Aprendí mucho de esas experiencias, y luego conceptualmente cuando iba a las clases de pintura de Consuelo Castañeda y de Flavio, profesores que no guardaban secretos. Eso también es trascendental para un estudiante, la relación abierta, sincera, entre estudiante y profesor. Que el profesor no guarde secretos, que entregue conocimientos, el alma, la casa, el bolsillo... Ahí puedo enumerarte profesores de un altruismo impresionante. Pienso que es súper importante cómo el profesor abre su caja de resonancia, de herramientas y conocimientos para los estudiantes, que se tome unos tragos con él, pase el fin de año..., en fin eso no existe en otros contextos. He impartido clases en otras universidades del mundo y esa relación alumno-profesor es muy difícil que la encuentres. El profesor va una vez a la semana, ve el trabajo de los estudiantes y les indica una serie de ejercicios. Entre Flavio, Consuelo, Pepe Bedia, Carlos García, Montoto o Ponjuan, uno apren-



Proyecto *Ciudad Generosa*. DUPP. Oncena Bienal de La Habana



Alumno-Profesor

día la relación alumno-profesor, cómo pasar de la sala a la saleta... Eso transmite mucho o más que una clase oficial, y creó una metodología muy rápida, muy amena. Ahí está la viveza del estudiante que capta sin recibir una clase específica. A mis estudiantes yo los he invitado a conocer a Kelvis Ochoa, a Carlos Varela... Una noche de borrachera con Carlos Varela para mis estudiantes era una mañana llena de conocimientos, de sensibilidad, de poesía, de opiniones de mucho rango, de política, de cultura.

Hablábamos de lo que publicaba el periódico, lo que se discutió sobre fulano. Pienso que la práctica pedagógica que genera confianza, en la que el profesor entrega lo mejor de sí, es la más sólida de todas. Hay elementos muy sólidos, que vienen de tu abuela, de tu familia, del contexto en el que te criaste. Por eso te hablo de honestidad, no se trata de estar aquí de una forma y allá de otra. Puedes hablar con los estudiantes hasta de temas que para otras personas son tabú. ¿Cómo hacer una pedagogía

sin barreras?, constituye para mí una disyuntiva esencial.

Tú permaneciste varios cursos con tus estudiantes. ¿Eso fue una propuesta metodológica personal, o era una estrategia oficial del Instituto?

Fue algo que los alumnos mismos pidieron. José Emilio pidió DUPP. Y, por ejemplo, Wilfredo Prieto fue de los que más duró del grupo. La mayoría de DUPP después de graduados, incluso, estuvimos

un año más. Recuerdo que hicimos una visita a casa de Gerardo Mosquera, en esa visita estaban algunos graduados y otros que estaban por graduarse. La Segunda Pragmática se dio porque Dagoberto y Alexander vinieron con Marcos Castillo, creo también que estaba Kadir, y me dijeron que había que reanudar la propuesta de la primera porque ahora eran muchos más los estudiantes interesados. Eso es una inducción, porque tú entras al curso como profesor y tienes que trabajar con el grupo que te toque, pero aquellos tenían el sustrato de la compenetración, de la amistad. Siempre pienso en la amistad sólida que tuve con algunos estudiantes en la ENA. Impartí clases a alumnos que tendrían unos 15 años y yo apenas tenía unos 23 ó 24, pasaron después por mis grupos de grabado y así alargábamos el tiempo de la relación, hacíamos muchos experimentos. Recuerdo alumnos fantásticos que ahora no los veo ni en Facebook, son alumnos que te dejan una huella, que entran en una interacción contigo y te incitan a desarrollarte. Que haya descubierto que llevaba la vocación pedagógica en la sangre es algo que debo a mis alumnos.

A nosotros nos escogieron como alumnos ayudantes, me refiero también a

Magdalena Campos, Francisco Bernal, no porque fuéramos mejores estudiantes sino porque teníamos una experiencia de aprendizaje quizás más metódica, más responsable, que la de otros, algo que vieron profesores mayores como José Villa, Pilar, Navarro. Después comenzaron las propuestas de impartir clases en la ENA o en el ISA, a grupos que no tenían profesores, yo comencé dando clases de Dibujo. Todo es una cadena, cuando comencé a dar esas clases tenía una práctica que traía de mis profesores anteriores: Triana, Choco, Nelson, Fabelo, Pablo Borges. Yo le debo mucho a esa gente. Pero una metodología académica como tal quien me la transmitió fue Arturo Montoto. Cuando fui a dar las clases de Dibujo yo necesitaba tener una metodología, una forma de explicar y para eso tenía que organizar un pensamiento, y ese pensamiento por primera vez me lo ofreció Arturo Montoto. O sea, una base de la Academia Rusa, donde hay ciertos parámetros técnicos que tú debes explicar porque se van a entender rápido, ya no es la intuición del dibujo cubano; hay un dibujo fantástico muy ilustrativo, que se aprende en cualquier escuela de arte cubano. No, esto ya era una metodología

para tú ir más rápido al conocimiento. Recuerdo dos cosas que me influyeron en esa época de alumno ayudante: una fue esa ayuda metodológica de Arturo Montoto, que me la ofreció mientras me hacía un dibujo del torso, de espaldas. Una figura de frente tiene muchas luces, cortes, contrastes, es más fácil de organizar, pero de espaldas es más plana y sutil, tiene formas que para dibujarlas hay que ser muy cuidadoso y observador. ¿Cómo tú le explicas eso a un estudiante técnicamente? La otra cosa fue una traducción que hizo un amigo de la adolescencia holguinero: Manuel Toledo. Él tradujo un libro que se titulaba Como dibujar con la parte derecha del cerebro, o izquierda, no recuerdo bien el título. Conservo esa traducción de Toledo como una apoyatura importante en mi carrera como profesor.

A mí me entrenó mucho mi relación con Eduardo Ponjuan, trabajar a dúo, a cuatro manos, vivir en un mismo cuarto, trabajar todo el tiempo, leer filosofía, poesía, dibujar, pintar sin parar, con entra y sale de amigos, con la vida fuerte que vivió nuestra generación. Fue una generación súper palpitante, pasional, donde había de todo, desde los demo-

nios hasta las cosas más sublimes. Con Ponjuan se me aplacó el ego. Tú hacías un dibujo y después venía él y te lo tachaba, y así a la inversa. Te preparas para soportar al otro. Y ese otro, del que siempre habla Foucault y toda la semiología, nosotros lo practicábamos en serio, sin darnos cuenta. Después leyendo nos dábamos cuenta de que estábamos haciendo el lenguaje intersubjetivo de este, algunas concepciones de Habermas, etc., pero la vida, en ese momento, nos formó completamente. No solo fue significativa para mí esta experiencia, sino que la apliqué también con otros alumnos que venían de otros profesores, de otros ecos, y yo pienso que esos ecos eran importantes: lo que le decía Toirac a un alumno, lo que Lázaro le decía a otro, o lo que le decía Ponjuan, el alumno venía con todas esas voces a las que tú tenías que corresponder y dar siempre una respuesta complementaria.

Lo que a mí me hizo llegar a una conciencia de la pedagogía fue la demanda de los propios estudiantes. La Segunda Pragmática, por ejemplo, fueron ellos mismos quienes la impulsaron. Vinieron y dijeron que en ese momento eran muchos más los interesados. Recuerdo

que había ido a España después de mi Primera Pragmática y, cuando volví, los más allegados se aparecieron con una botella de ron con un cedro dentro, que era como una obra dentro de la botella de ron, y me dijeron: "hay que tomarse esto completo"... Son cosas que uno recuerda como momentos claves. Ellos impulsaron un encuentro mayor, estaban Garaicoa, Esterio, Osvaldo Yero, Marrero..., más gente para discutir lo que habíamos discutido en un pequeño grupo en la Primera Pragmática. Pero fíjate, después de esas dos pragmáticas, yo tuve también a José Ángel Vincench, figuras más individuales que no marcaron un colectivo, a Zaidel Brito, a Liseette Castillo, Jairo Castellano, Baster, Antonio Margolles, por solo mencionar algunos. Tuve una relación muy especial con Antonio Núñez y, luego de estos, de nuevo volví a tener colectivos y así sucesivamente. Venían a decirme que hacía falta algún profesor que uniera a la gente. Ese deseo, ese interés de compartir que tienes tú dentro, viene alguien entusiasmado y te lo despierta.

Siento muy falso cuando alguien piensa que lo tiene todo, o cree que inventó algo por sí mismo. Eso me hace pensar

que hay un Dios, único, pero que es colectivo. Ahora todo el mundo quiere hacer proyectos colectivos, ahora todos quieren propiciar espacios interactivos, lo cual me parece fantástico, pero no se puede olvidar que eso fue una escuela que fue creciendo desde los años 80.

El nombre Desde una Pragmática Pedagógica (DUPP) no lo ideé yo, lo concibieron los alumnos discutiendo con Ponjuan y alguien más, discutiendo sobre las cuestiones históricas y económicas. Claro, hubo un momento muy favorable en el ISA en el que cambia el sistema de estudio y se crea lo que se conoce como El Plan C. En la época que José Villa fue decano del ISA fue muy favorable, no quiere decir que no lo fuera también la de Navarro, porque fueron los mejores años, pero en la etapa de Villa, Lupe Álvarez estaba muy activa en el taller de artes plásticas, era maestra de estética pero era una de las profesoras madrinas de las artes plásticas. Llegué a concientizar plenamente lo que hacía y lo pude llevar adelante con una metodología y un programa, y quien me hizo saber eso fue Lupe Álvarez. La intuición me hizo saber que estaba haciendo algo que no existía antes, pero con Lupe se codificó

el trabajo. Hay un texto de Lupe titulado "Neovanguardia, interculturalidad y humanismo"... uno de sus textos más lúcidos, en el que se explica todo ese proceso. Ella me ayudó a concientizar lo que estaba haciendo. O sea, cuando uno es profesor hay otros profesores que son tus profesores. Como cuando yo iba a una clase de Gustavo Pita, siendo profesor, los niveles del conocimiento que uno adquiriría eran infinitos... Por más experiencia que yo tenga y que Flavio diga que soy "el culpable" de esto y de lo otro, en el mejor sentido, cuando me siento a hablar con él en una borrachera, me digo: "espérate este es el maestro".

Ahora hay como una regresión... Pero una de las cosas grandes que yo experimenté, y me siento orgulloso de haber sido una persona de ese tiempo, fue que tuve profesores que rompieron tabúes y eran capaces de compartir el día a día contigo, vivir la intensidad de la vida con naturalidad. Creo que nosotros, estudiantes y profesores, tratamos de llegar en esa época a una vivencia, o como lo llaman los semiólogos: al acontecimiento.

Los estudiantes son la base de toda la pedagogía, una universidad sin estudiantes



Cuarta pragmática 2010

no es nada, es como un libro cerrado. Un profesor es un libro, pero un libro con muchas páginas en blanco que los propios estudiantes tienen que llenar. El profesor tiene que reescribirse, reordenarse, recuperarse muchas veces. En este tipo de pedagogía, que después he llevado a un

campo más social, promuevo mucho la concepción de "camarero" de Joseph Beuys. En una experiencia como la nuestra, uno sirve de alfombra para que otros caminen por arriba, no llega a ser una humillación pero sí una cuestión de sacrificio.



Con un pensar abstraído Galeria Dupp

¿Cuáles fueron las insatisfacciones de esa experiencia pedagógica?

En los últimos años he pensado que vivimos en un contexto que no merece muchas de las personas que tiene. Estamos frente a un Estado que pudo haberlo tenido todo y no lo supo lograr. Quizás no te lo pueda explicar bien. Pero, por ejem-

plo, una vez fui al ISA y no me dejaron entrar. No lo digo como una cosa personal, y si me pasó a mí le pudo haber pasado a otros profesores. Es muy duro para una persona que estuvo 26 años en una escuela, que un día llegue a esa escuela y no lo dejen entrar porque hay un guardia que no sabe quién es, o porque a nadie se le ocurrió la idea de poner una lista de per-

sonas a las que debe dárseles prioridad en la entrada. Son calamidades de la desorganización, de la falta de cuidados, que pienso una universidad debe atender. La universidad es la cúpula del conocimiento. Cuando tienes la responsabilidad de ser guardián de esa universidad es porque preservas en tu interior una tradición que heredas de las personas que han pasado por el recinto docente. Si hay alguna frustración en mí es esa precisamente: no seguir trabajando en el ISA como yo quisiera. No es que me vuelva exigente o tenga la referencia de otras universidades donde he trabajado fuera de Cuba, porque de esos trabajos he renunciado muy rápidamente. En la única universidad que he trabajado en plantilla es en el ISA, que es además la universidad que menos paga en el mundo, que menos condiciones materiales da, menos garantía de organización. Muchos componentes atentan, en estos momentos, contra la tradición o las mejores épocas que yo viví en el ISA como estudiante y profesor.

Me frustra mucho el hecho de que quisiera seguir siendo profesor en mi país y me es difícil. Son muchos componentes históricos que de momento se rompen y se abren.

Hasta ahora no tengo una frustración grande porque he participado en la formación de magníficos artistas y muchos de ellos hoy son grandes amigos. Lo que sucede es que quisiera hacer más y a veces no puedo. Se trata de emprender acciones donde resulta vital el diálogo, el entendimiento, la conciencia colectiva. Lo que más siento es silencio, indiferencia, observación. Una realidad llena de datos, de controles. Me refiero a acciones que incitan a pensar, a polemizar... Como fue el caso de cambiarle el nombre al ISA por Universidad de las Artes y cambiarle su logo de lápiz virtuoso por algo similar al panóptico de Bentham, no creo que lo hayan hecho intencionalmente, por supuesto. Pero no hay que cambiarle el nombre, o la imagen representativa a las calles, a las cosas, todo eso viene con su esencia, con su almendra... Antes las instituciones eran como las casas de nosotros, existía un respeto, una atención. La distancia que muestran hoy día los artistas con las instituciones proviene justamente de esa indiferencia, de esa apatía, de esa soledad. Se trata de una cuestión de colaboración, el Ministerio de Cultura tiene a los artistas y los artistas tenemos al Ministerio de Cultura, y ambos tene-

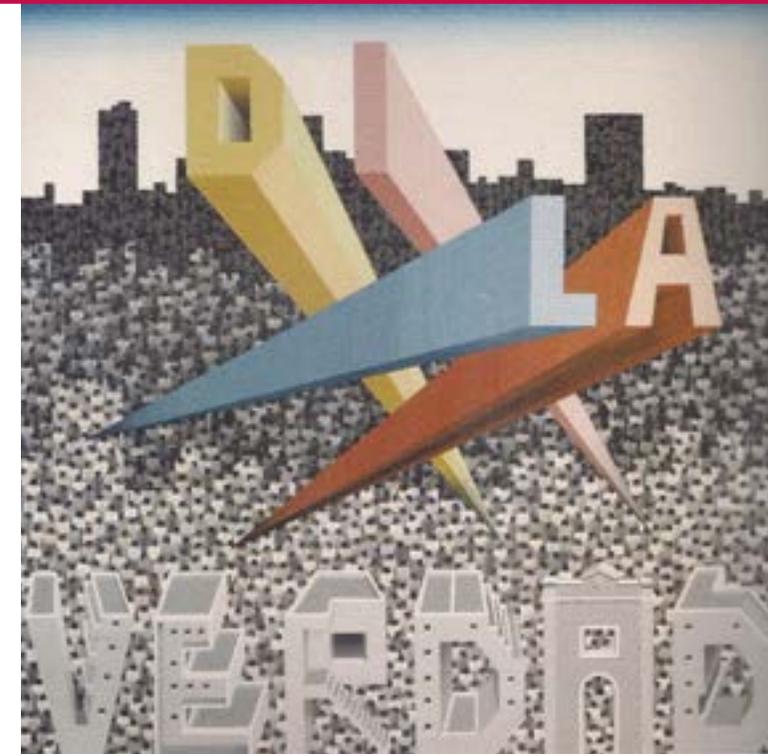
mos un país. Me siento ahora mismo en situación de incertidumbre en relación con el contexto. Hay algo ahí que está trabado, que no me deja funcionar en ese sentido. No tengo ahora mismo una relación con el contexto favorable, estoy viviendo mucho tiempo fuera del país.

¿Tu vocación pedagógica ha disminuido?

No, ¡qué va!... Yo acabo de dar clases en Utrecht, el año pasado fue en Rio de Janeiro. Tengo una curiosidad pedagógica todo el tiempo. Realizaré talleres en Perú, Guatemala y el Congo. Quizás también no he ido de nuevo al encuentro con el contexto pedagógico cubano, me he dedicado más bien a mis proyectos, a mis cosas personales, a mi salud. Pero ese tipo de acción en la que yo me involucraba y de la que emanaba la chispa, ya no está, no encuentro esa chispa. Estamos en un contexto muy enfocado hacia el mercado, a hablar de dinero, a que si se compran un carro, una casita, o hablando todo el tiempo sobre el estudio que hay que tener. Temas que tienen que ver con lo circunstancial, que hay que resolver, como lo resuelve también Ai Wei Wei, Anish Kapoor, pero bueno eso aquí se convierte en un dilema. Son caminos

muy complejos... Para mí lo más interesante de vivir en Cuba fue vivir sin nada, vivir con los alumnos, creando ideas, elucubrando cosas que cada vez se tornaron más difíciles. Porque antes había pocos elementos, pero cuando alguien los reanimaba, se disponían. La idea de concebir un país a través de un mercado, que además no existe, no es promoción y tampoco mercado. Ahora no hay nada, es como una nadería. Antes al menos se hacían exposiciones promocionales y te volcabas a hacer la mejor exposición del mundo. Ahora se hace por el mercado, pero tampoco se vende. Toda esa energía se ha quedado ahí como tiesa... Yo soy una persona que quiero hacer cosas aquí y no encuentro cómo hacerlas. Uno pensando en proyectos pedagógicos y los muchachos pensando en cómo resolver cuestiones muy elementales de la vida, a ras del piso. Es muy difícil que tú concentres al estudiante en el Diario de Paul Klee. Tú se los puedes leer, y alguno de ellos te dirá: "coño, profe, usted me dio esos fragmentos en un momento de mi vida en que me hicieron mucha falta", pero alrededor de él habrá otros diez que lamentarán tener que leerlo y estudiarlo, y quizás lo que estén esperando es que les lean las cartas de un magnate

Obras de la exposición personal *Para donde vamos*, 2014. Galería Collage Habana. FCBC



contando su fórmula para hacer dinero, y ahí yo no voy a llegar... Esa capacidad ya no está en mí, esas demandas del presente no puedo aceptarlas, no puedo negociar una sensibilidad con la que crecí y de la que te he hablado largamente. Como Flavio me dijo en una oportunidad: "quédense ustedes aquí en el ISA que ya yo no puedo más con esto, porque él había llegado al límite de discutir con ciertos estudiantes, confrontarlos. O sea, uno tiene todo el derecho como ser humano de elegir y quedarse con Lautréamont, la poesía de Bashō, las

palabras de Louis-Ferdinand Céline, en vez de cambiar y convertirse en una bestia, un mediocre, una persona absorbida completamente por la banalidad. Pero bueno, yo espero que esta situación no sea definitiva. Siento que tengo una energía que quiero guardar, preservar. Quizás vengan cambios, nuevos proyectos desde lo colectivo, que me saquen para la calle, que me hagan aceptar un cargo. ¡Sabe Dios!, porque siempre he estado animado y dispuesto a emprender cosas, a someterme al encuentro y a la confrontación. ♦

► *¿Cuáles han sido las principales concepciones que han guiado tus proyectos pedagógicos?*

En los primeros años de actividad pedagógica, traté de transmitir a mis alumnos todo lo que me había leído, imponer un poco las tesis que había utilizado para graduarme del ISA (la visión un tanto pedante que tenía en aquellos años), para acentuar la distancia entre el maestro y el alumno. Así es como comienzo, sin ningún plan. Y con un piquete de buenos profesores, por ejemplo: Flavio Garcíandía, Osvaldo Sánchez, Madelin Izquierdo, Lupe Álvarez, Pepe Franco, José Bedia, Consuelo Castañeda, Carlos Alberto García... Aprendí muchas técnicas pedagógicas en las sesiones de crítica con estos maestros, sobre todo con Flavio y Osvaldo Sánchez. Ellos tenían una técnica, una mayéutica con

A portrait of Eduardo Ponjuan, an older man with grey hair and glasses, wearing a light-colored patterned shirt. He is looking slightly to the left of the camera with a thoughtful expression.

Eduardo Ponjuan

POR DAVID MATEO

ENSEÑAR **DESDE LA MAYÉUTICA**



Professional Tripod. 2007. Instalación

la que iban acorralando, presionando al estudiante. Me gustó mucho aquello, tenían un tremendo bagaje cultural.

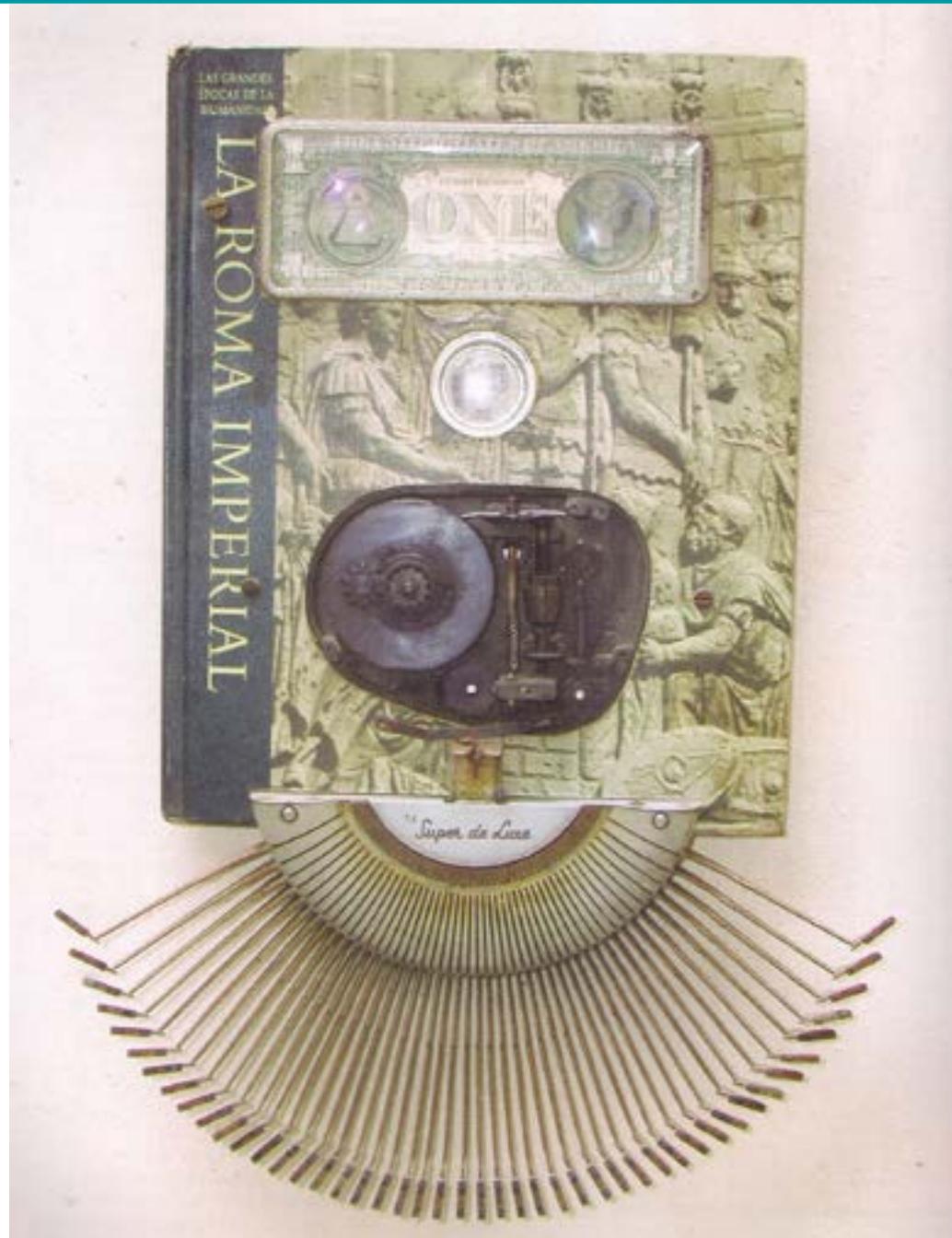
Hay un primer momento en mi vida de una pedagogía más vertical. Me dieron los grupos más malos, aunque no me importaba: me hacían falta los 198 pesos para poder quedarme en La Habana. Pero comienza a irse todo el mundo del país: Pepe Franco, Carlos Alberto García, Osvaldo Sánchez..., en fin, es un momento en el que llego a atender cinco grupos, y Flavio me da también primer año, que aparentemente era el más fácil porque venían de San Alejandro, pero es un año en el que tú tienes que trabajar mucho con ellos por todos los vicios que traen del nivel medio, aunque todavía no muestran el alarde y la prepotencia de creerse artistas. Era muy sabroso trabajar con esos grupos, tuve algunos espectaculares, era una etapa muy buena. Fue en pleno período especial, en el que no había nada para comer, no había transporte, solo una depresión de madre y lo único que ellos tenían era el espíritu del aprendizaje. No había

nada más que hacer, pintar en tu casa e ir a dar clases, era como una pasión, fue casi el mejor período. Ahí sí me empiezo a dar cuenta de que me gusta la instrucción pormenorizada. Di clases a todos por igual, que es la clase tipo erudito, en la que ponía una serie de ejercicios y les descargaba todo, todo de una vez, pero solo unos pocos se quedaban conmigo al final. Con esos no pasé trabajo, llegaba al taller y siempre estaban trabajando, éramos amigos y el diálogo fluía de igual a igual. Lo mismo me les aparecía a las tres de la tarde que a las nueve de la noche, o ellos venían a la casa, es un tipo de pedagogía en la que tú no escoges, son los alumnos los que te escogen a ti.

Arturo Montoto fue quien me enseñó cómo se hace un Plan de estudio, había que escribirlo todo en infinitivo, o sea: "...el alumno tiene que saber lograr...". Con ese programa me presenté a la oposición del ISA y gané, pero nunca impartí el programa. Me dieron los 10 *ejercicios cínicos para un pintor escéptico*, de Osvaldo Sánchez, pero estaban muy difíciles, y escojo a McEvelley, y lo di durante muchos años, me gustaba mucho ese programa. Era un plan medio obligado, pero en el que uno se podía mo-

ver con mucha facilidad, todo dependía de la perspectiva con la que tú dieras a McEvelley. Después fue que di el de Osvaldo Sánchez, porque el de Camnitzer no me gustó mucho, creo que Lázaro Saavedra sí lo usó bastante. Ese texto era más de corte performático, y yo no suelo trabajar con el *performance* porque tengo un poco de miedo escénico. Soy un poco vago para salir a la calle a coger sol, siempre he sido más del objeto, de enterrarme en mi taller, en mi cabeza.

Yo no tenía un programa pedagógico como tal. Trabajé muchos años con René Francisco, y veía cómo él hacía la pedagogía y la Pragmática. René escribe a los alumnos y los alumnos a él, guarda los telegramas, lleva un diario, anota objetivos, subraya cosas, tiene papelitos. René tiene una formalización de la pedagogía, incluso me decía: "escríbeme algo para lo que estoy haciendo". Quiere siempre tener una segunda opinión que de algún modo deconstruya su pedagogía. Yo no, yo iba a dar clases hoy y tenía en la cabeza a un alumno al que la vez pasada había quedado en hacerle un comentario, o sea voy armando el método en el camino, me leo algo que es para él... Igual no hubiera leído a De-



La Roma imperial. 1998. De la serie Time Life. Instalación. 41 x 29 x 4,5 cm

rridá, Umberto Eco, ni repasado a Aristóteles si un alumno no me conminara indirectamente a hacerlo. Pero llega un momento en el que estás metido hasta el cuello en la pedagogía y ni trabajar en tu obra puedes; es una obsesión, un torbellino. Si lo haces bien es una fuerte pasión. No voy a llegar a la frase ampulosa de Martí del "evangelio vivo", pero si te agarra el bichito de la pedagogía, no te suelta jamás. Al mismo tiempo te das cuenta de que estás aprendiendo, estás con gente joven, que tienen las pilas puestas, que te hacen críticas, se burlan de ti, de tu actitud, de lo que comentaste en tal lado, siempre te mantienen encañona'o, en alerta. Mientras estás haciéndola, la pedagogía es un toma y daca, eso creo que le ha pasado a todo el mundo. Y después hay como interferencias importantes dentro de mi carrera pedagógica. Estoy viendo a Gustavo Pita dando clases, me cuelo en algunas conferencias de él, veo que hay ahí una cosa mucho más profunda, más seria, una dimensión. Hay muchos alumnos que le han agradecido a él su labor pedagógica.

Eugenio Valdés una vez me entrevistó durante 8 horas. En esa entrevista creo

que él estaba tratando de priorizar las historias y valoraciones desde la experiencia pedagógica grupal; y yo dije que a pesar de que había una buena pedagogía en el ISA, encarnada principalmente en la figura de Flavio, había también otras influencias históricas importantes, como la de Antonia Eiriz, Servando Cabrera, creo que hay una cadena en la enseñanza de la que alguien tendrá que escribir algún día. Hay artistas influyentes que nunca fueron famosos y que no han tenido grupos pedagógicos como Ruslán, René Francisco o Lázaro Saavedra. Una maestra en el ISA, por ejemplo, que se llama Rosita impartía la asignatura de inglés, ella era la que traducía los textos que usábamos todos los profesores, o sea que su contribución era importante; o un maestro como Pita que influyó en muchos jóvenes estudiantes.

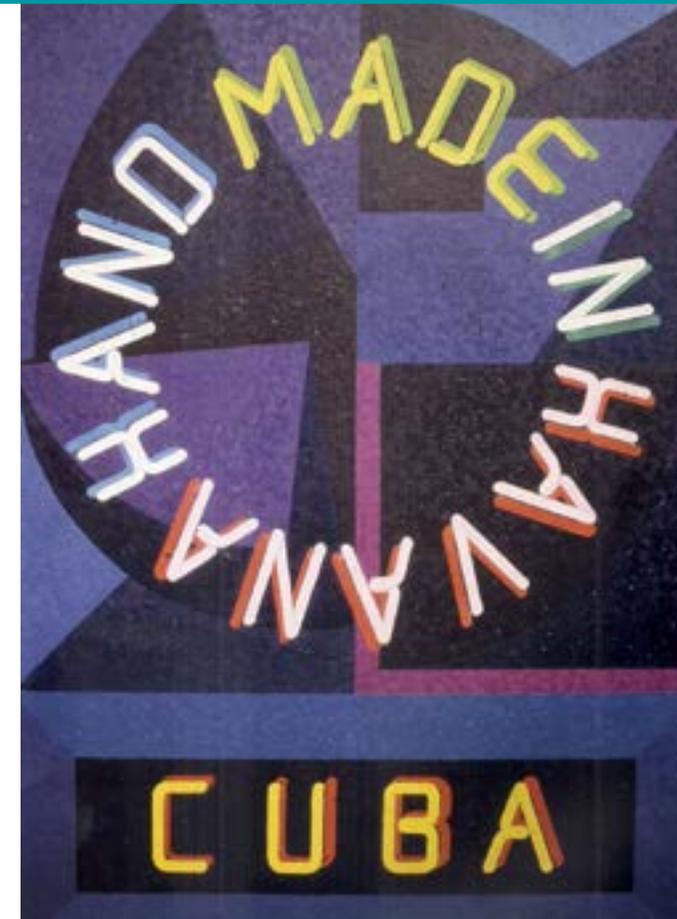
Cada vez me iba dejando llevar más por el alumno. Ya no trataba de imponer nada. Te digo que me levantaba en mi casa, me tomaba una taza de café, y me iba en blanco para el ISA. Muchas veces, antes de entrar al aula, nos poníamos a tomar cerveza, lo cual me ponía la mente más en blanco todavía. Creo que la cafetería del ISA la cerraron porque armábamos

muchas borracherías allí. La pedagogía comenzaba muchas veces desde esa cafetería. Poníamos un tablero, empezábamos a jugar ajedrez y a hablar de arte, a veces no llegábamos ni al aula. Pero bueno, no siempre fue así, a veces hacíamos las cosas con mucha seriedad. Era fuerte el fogeo con el estudiante, a golpe de proyectos, se era muy profesional. Creo que la pedagogía en un momento dado en el ISA se volvió muy profesional, yo iba casi al aula a ver a artistas, que estaban haciendo muy buenas obras: José Emilio, Yunior Mariño, Jimmy Bonachea, Wilfredo Prieto. Iba a los talleres con gente que estaba haciendo una obra con valores, y eso es diálogo. Hoy podíamos estar hablando del cierre de varios centrales azucareros, después sobre una película, o sobre la obra de un determinado autor. Es una cosa que fluye, fluye, y en la que hay muchas lecturas. Ahí sí ya todo se vuelve maestro para mí; ya no soy profesor de nadie y voy a aprender y a aprender, hasta que llega otro grupo de estudiantes que marca el final de mi estadía en el instituto, ahí yo me fundo mucho con ellos. Es esa generación hija del período especial, estaban muy sobreprotegidos por sus padres, me hacían preguntas algo superficiales, como dónde poner el



Mirada retrospectiva. 1996.
Instalación. 46 x 23 x 15 cm

título de la obra y esas cosas. Yo también estaba trabajando más como artista y apenas tenía tiempo. Dejé la pedagogía porque me robaba mucho tiempo. Pudo haber sido un error, porque después es un tiempo que pierdes igual con boberías, televisión, computadoras.



Handmade in Havana. 1991.
Óleo sobre tela. 159 x 114 cm

Hubo algunos momentos medio pesados en esos 23 años de mi trayectoria pedagógica, a pesar de que la pasé muy bien. Pero eso nada tenía que ver con los alumnos, sino con el hecho de que en algunos momentos te das cuenta de que la pedagogía no le interesa absoluta-

mente a nadie. O que algunas instituciones consideraban que el ISA era una especie de laguna donde se iba a pescar, a resolver un problema puntual, como los de la Bienal de La Habana, por ejemplo, y se pueden abandonar los objetivos pedagógicos totalmente. Por eso les cuesta tanto trabajo conseguir un decano, un profesor, o ayudarlos a resolver sus problemas personales para que trabajen con menos tensión, la gente se funde totalmente. Hay héroes como Luis Gómez, para quien la pedagogía es una verdadera pasión y sigue luchando ahí contra las adversidades. Luis se arriesga mucho con los alumnos, los apoya y les arma las exposiciones, les tira tremendos cabos. Él me decía que le gustaba eso de que yo cogiera a los muchachos en primer año para quitarles los vicios que traían antes de que él los agarrara. Pero yo era más vago, les daba la clase, o más bien los entrenaba...

Quiero decirte que yo vengo del boxeo. Antes de entrar a la Escuela provincial de arte practicaba boxeo. Partiendo de ese pasado mío, en la pedagogía yo usaba un método que consiste en dar una clase colectiva y después comenzar a atender a uno por uno. Imagínate

que les pedía a todos que me hicieran, al inicio del curso, una autobiografía. Siempre exigía estar en las pruebas de ingreso. De manera que en el primer día de clases no me podían traer lo mismo que hacían en la Academia San Alejandro. La biografía me daba muchos datos de los muchachos: dónde se criaron, las vicisitudes que habían vivido, los problemas que tenían con la gramática. Yo guardaba esas biografías, las pruebas de ingreso, y las repasaba una por una, y al lado escribía opiniones de los estudiantes. Con esos datos hacía un perfil psicológico del alumno y con eso trabajaba los cuatro o cinco años, y después venían las tutorías. Aunque cada vez fui haciendo menos estos estudios y anotaciones.

Lo que hacía era aplicar la mayéutica que había aprendido con Flavio. Es una idea muy interesante que parte del hecho de que el otro lo tiene todo dentro. Una concepción que sostiene que lo único que hay que hacer es sacar el saber que cada quien lleva en sí mismo. Y todavía estoy seguro de que es casi así. Pero también está la parte social, lo que va modelando el medio, las exposiciones, el choque con otras estéticas. A ve-

ces agarraba a alumnos de los que nadie quería ser maestros, y atendí también a estudiantes que la gente rechazaba porque hacían un arte que nadie comprendía, o porque eran pintores... Mis clases eran abiertas, terminé dándolas debajo de los árboles, en vez de en las aulas que tenían mucho eco. Era muy riguroso para la disciplina porque fui alumno de rusos, si llegaban después de las ocho no los dejaba entrar al aula, era como un viejo con la disciplina. No los dejaba ir a las marchas políticas porque para mí el momento de la clase era sagrado.

¿Y te quedó alguna insatisfacción de esa experiencia pedagógica?

Creo que no debí dejar el espacio pedagógico, no debí cansarme, dejar que el espacio fuera tomado por la mediocridad. No digo que los que estén ahora sean mediocres todos, pero a veces cuando un decano no encuentra a nadie tiene que darle la plaza a cualquiera. No voy a juzgar cómo es la pedagogía ahora, pero la gente viene a mí y se queja, me dicen que ya no es igual en el ISA. Pero, en sentido general, quedé muy satisfecho con ese período pedagógico. Lo volvería a hacer, a veces hablan con-

migo para ver si regreso, e incluso me sugieren que puedo dar las clases en mi casa, pero me resisto un poco a la idea.

Hubo un momento en el que me voy dando cuenta de que el mercado está entrando con fuerza, lo está destruyendo todo. Los alumnos me dicen: "profe, tengo que salir porque viene un yuma ahí". Y me hago la pregunta: "¿qué hago yo aquí?", estos muchachos ya no están para nada". Veía cómo los estudiantes esperaban con ansiedad las guaguas de los americanos y se iban de la clase. Yo no dejaba entrar a los americanos a mis clases, pero luego me decían que ellos eran los que aportaban los dineros para arreglar el instituto. Se fue perdiendo lo colectivo y lo que importaba era la visita del galerista, del curador, todo el mundo venía a buscar a los estudiantes para hacer proyectos. En el período especial no teníamos nada; los profesores, solo el deseo de dar clases y los alumnos, de atender. Empezaron a sentirse muchos daños colaterales en el ISA entre los noventa y el dos mil. Todo fue cambiando. Lo que siento es no haberme quedado luchando contra todo eso, como una especie de Robinson Crusoe. ♦

Tomás Lara

POR DAVID MATEO

► *¿Qué nociones han prevalecido en esa larga actividad pedagógica que has desarrollado en las artes plásticas cubanas?*

La experiencia pedagógica me ha acompañado desde el principio de mi carrera. Yo egresé de la Academia San Alejandro en el año 76, y a partir del 78 comienzo mi labor pedagógica, con el privilegio de haber transitado por los tres niveles de la enseñanza, un privilegio que pocos docentes han tenido. Fui prácticamente fundador del nivel elemental en la escuelita de 23 y C y formé la cátedra de escultura en ese lugar. Años más tarde fui profesor adjunto en San Alejandro por sustitución de Evelio Lecour durante un tiempo, y ya en la década del ochenta soy llamado al Instituto Superior de Arte (ISA), primero como profesor contratado y posteriormente como profesor en plantilla, e incluso llegué a dirigir por muchos años el Departamento de escultura en la Facultad de Artes Visuales.

UN ESPACIO
DE ENTREGA
Y RESARCIMIENTO

Mi encuentro con la docencia se da, en primera instancia, por una necesidad económica. Yo era estudiante del ISA de la primera generación, pero tenía necesidad de trabajar y surgió la posibilidad de hacer un contrato como profesor en la Escuela elemental de 23 y C. Prácticamente sin darme cuenta, por esos designios de la vida, descubrí que tenía vocación para la docencia; la docencia ha sido para mí un ejercicio profesional de entrega total y de resarcimiento. O sea, para mí la pedagogía es un ejercicio que me permite mantenerme sistemáticamente vinculado a la creación, no solamente a partir de la obra que realizo, sino también de la que realizan mis estudiantes. Eso me permite tener una visión calidoscópica, pues tengo que conocer las estéticas y concepciones de cada estudiante con el que interactúo.

Sobre todo en los últimos años, a partir del ochenta, dentro del ejercicio docente universitario encontré el paradigma que buscaba; porque se trata de ejercer una docencia de tipo tutorial, donde la creación es el tema prioritario desde el punto de vista intelectual. El tema del aprendizaje técnico: modelado, dibujo..., que era lo que yo hacía en las es-

cuelas elementales o de nivel medio, pasa a un segundo plano en la universidad, que no quiere decir que desaparezca por completo, para que la parte intelectual cobre más protagonismo. Se trata de trabajar con las ideas propiamente a partir de los diferentes intere-

ses conceptuales y artísticos que cada uno de los estudiantes manifiesta como creador. Para mí es una manera de reformularme el arte constantemente, de evitar posiciones de acomodamiento, no solamente en la práctica sino en el ejercicio de pensamiento. La vivencia de

este ciclo es lo que pienso que diferencia al artista que tiene una formación académica del que no la tiene. El valor del artista y su obra no tiene que ver de manera directa con los estudios académicos, pero si evidentemente hay una diferencia, al menos desde mi punto de vista. El artista de formación académica, universitaria, tiene una ejercitación intelectual por el cúmulo de asignaturas teóricas que tiene que enfrentar y también por el ejercicio de la práctica... Por ejemplo, en la docencia que estoy ejerciendo ahora en el ISA, prácticamente cada encuentro con los estudiantes deviene un riguroso taller de crítica.

O sea, que el ejercicio docente lo descubrí como una manera de entregarme y de recibir, y en ese proceso me siento realmente retribuido; ha sido vital para mi trayectoria de formación y crecimiento.

Se comenta que el nivel elemental desaparecerá en la enseñanza de las artes plásticas, ¿Qué opinión tienes sobre el tema?

La respuesta a esa pregunta está en la generación que tuvo la suerte de pasar por los tres niveles. De mis primeras generaciones como profesor del nivel



Sujetador. 2004. Acero conformado. 1,60 x 200 x 100 cm



Pañol II. 2009
Técnica mixta. 1,50 m de diámetro



Sujetador múltiple. 1997. Ensamblaje de mármol, madera y metal. 40 x 25 x 15 cm

elemental, están, por ejemplo, Luis Gómez, José Ángel Toirac, Lázaro Saavedra, Tania Bruguera, una pléyade de artistas que no por gusto son ahora una generación de vanguardia en las artes visuales. Esos artistas tuvieron la suerte de pasar

por los tres niveles de la enseñanza artística; lo cual me llena de orgullo porque quiero pensar que algo de lo que yo como profesor sembré en ellos germinó en algún momento. Lastimosamente el nivel elemental de las artes plásticas

fue suprimido o eliminado sin consulta a los expertos. El nivel elemental en el campo de la música y en el campo del Ballet aún se mantiene, pero la única especialidad en donde fue suprimido fue en las artes visuales, y se hizo desde una posición de fuerza institucional, sin haber pasado por una colegiatura o encuentro con los especialistas para saber el estado de opinión. Incluso, la escuela de 23 y C ha quedado solo como un taller de creación. No ha desaparecido como institución, pero sí ha perdido el estatus docente. Creo que fue una escuela que rindió frutos y están a la vista de todos.

¿Qué diferencias aprecias entre la época en la que comenzaste a realizar tu labor pedagógica y la actual?

Pienso que lo que está pasando en el plano de la docencia artística tiene que ver directamente con lo que sucede en toda la sociedad. Los análisis que contextualmente uno hace de determinadas esferas de la cultura en un momento histórico, tienen que ver también con condicionantes de todo tipo. Si nos remontamos a la década de los setenta, de los ochenta y hasta principios de los noventa, los artistas teníamos una filosofía de vida y profesional bien

diferente a la que vivimos ahora, como consecuencia precisamente de la realidad que vivíamos en aquel momento. No existía ningún tipo de posibilidad de mercado de la obra, había una entrega total. Yo fui formado como artista en una filosofía en la cual lo importante era vivir para el arte, no vivir del arte. La realización artística era una necesidad personal y había que disfrutarla, no sufrirla. De esa manera se comportaba toda la esfera que nos tocaba tangencialmente, y la docencia se manifestaba también de esa forma. Aunque la docencia en un principio para mí respondió a una necesidad económica, de manera muy rápida se convirtió en una necesidad existencial. Para mí tan importante era la praxis artística como la praxis pedagógica porque siempre los he valorado como un complemento. Por lo tanto en mi labor pedagógica siempre me he entregado por completo. Recuerdo que en esa época de los años setenta, cuando era profesor de la Escuela elemental de artes plásticas, llegaba a mi casa en la tarde físicamente destruido, porque en las clases tenía que estar de pie todo el tiempo y hacer un re-

Sujetador de conductores. 2003. Acero conformado. 600 x 500 x 1,20 cm



corrido estudiante por estudiante, pero llegaba también a casa con una satisfacción tremenda. Y como anécdota curiosa te puedo comentar que, en varias ocasiones, cuando algún estudiante se dirigía a mí, en lugar de decirme profesor me decía papá. Después se avergonzaban pero yo les decía que no se preocuparan que eso hablaba muy bien de las relaciones humanas que había entre nosotros. Cuando un estudiante te confunde en su afecto filiar con su padre te está viendo como alguien que le está entregando todo su nivel de conocimiento y afecto. En aquella época yo iba incluso a la casa de los estudiantes que tenían más dificultad. Había una relación mucho más humana, y esa es la diferencia que percibo con el contextual actual, consecuencia también de la transformación social que estamos sufriendo, donde hay ciertos valores que se van cambiando, quizás algunos para bien y otros para mal.

Afortunadamente no podemos generalizar, siguen habiendo artistas que ejercen la docencia en el campo del arte con mucho empeño, que van a las clases

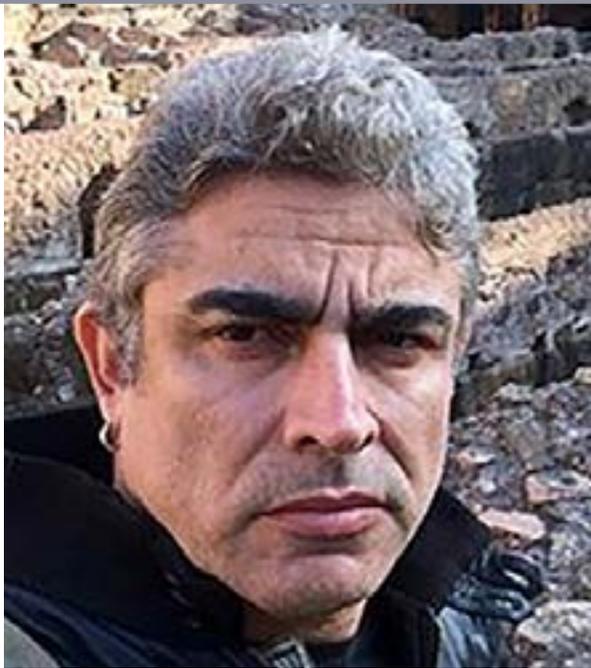
con la voluntad de entregar lo mejor de ellos. Pero desgraciadamente sí hay mucho intrusismo, veo jóvenes, y otros no tan jóvenes, que están ocupando puestos docentes sin vocación, sin la profesionalidad que esto implica, y sin la devoción que esto conlleva si realmente se quiere hacer una labor de enseñanza del oficio y al mismo tiempo de siembra, de fomento de valores conceptuales y éticos en los estudiantes.

¿Entonces tienes más satisfacciones que insatisfacciones en tu labor pedagógica?

En el campo de la docencia nunca me ha gustado medir la proporción entre lo que doy y lo que recibo, no me interesa ese intercambio. Para mí es tanta la satisfacción que he recibido y recibo como profesor que realmente me siento muy bien retribuido, humana y profesionalmente. Cuando los jóvenes artistas a los que les di clases me saludan por la calle con mucho afecto y me siguen llamando profesor, ya eso para mí es la mayor compensación de mi labor docente.

Y hablando de influencias... Hay un elemento fundacional en mi labor pedagógica que no quiero dejar de mencionarte, y que tiene que ver directamente con los que fueron mis profesores en la Academia. Yo tuve de profesores a artistas que a lo mejor no llegaron a descollar mucho como creadores, pero que como docentes fueron excelentes, y hablo de Fausto Ramos, de José Fowler, del gallego Díaz Peláez, entre otros, que realmente ejercieron la pedagogía con mucha entrega, con mucha vocación. Yo recuerdo que era uno de los estudiantes que más temprano llegaba a San Alejandro por interés personal y por lo distante que estaba mi casa, pero recuerdo también que nunca llegué más temprano que el profesor de escultura Fausto Ramos. Él fue el que me asesoró a lo largo de toda mi carrera una vez que descubrió mi vocación por la escultura. Yo entré a San Alejandro pensando que sería pintor, y aunque hice mis estudios en ese medio, de manera muy temprana descubrí mi inclinación por lo escultórico. Cuando veía aquella férrea discipli-

na, no solo de Fausto sino de casi todos los profesores de la Academia, eso despertaba en mí una admiración por ellos y por todos los valores que me transmitían. Recuerdo que el principal legado que recibí de ellos fue la energía, por encima incluso del conocimiento. Me refiero al entusiasmo con que me hablaban de sus viajes a París en los años 50, de las experiencias profesionales organizando exposiciones, y eso es muy importante en la formación de un joven que va a ser artista porque te da una carga energizante y una carga cultural que tú no sabes a ciencia cierta en qué momento va a germinar. Con el transcurso de los años, y una vez que fui madurando en el ejercicio docente, me di cuenta que en buena medida soy deudor de todo aquel aliento, de toda aquella energía que los profesores depositaron en mí con su influencia; y que me permitió, siendo apenas un joven, que no provenía de una familia de intelectuales y artistas, descubrir el maravilloso mundo del arte. ♦



Lázaro Saavedra

REFORMISMO

Y CREATIVIDAD

POR DAVID MATEO

► *¿Qué motivaciones compulsaron tu actividad docente en el ISA?*

Una motivación general de tipo reformista-educadora, otra más específica de tipo creativa y, una vez dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, aparecen experiencias que propician, a su vez, nuevas motivaciones. La general (reformista-educadora), consiste en re-formar (como el mismo término indica, volver a dar forma) y, además de lo morfológico, educar. Se toman en cuenta no solo habilidades, sino conocimientos y valores. Cuando eres parte

de un proceso de enseñanza-aprendizaje que participa de algo que se propone ser un sistema de enseñanza artística –más si eres un creador (seas profesor o estudiante)– tiendes a criticarlo. Un creador mantiene una relación de amor-odio con la sociedad, es un inadaptado social porque está en constante disconformidad con su medio, sin embargo intenta integrarse social y culturalmente mediante el ejercicio de la creación aspirando a una transformación socio-cultural. Cuando pasas varios años estudiando arte, llega un momento en que te preguntas: “¿Esto



Portada y contraportada del disco en DVD del Conversatorio con Lázaro Saavedra en el espacio Conversando sobre arte contemporáneo. Pabellón Cuba. 2013

funcionaría mejor si...? ¿Tal habilidad se desarrollaría mejor si...? ¿Tales conocimientos facilitarían...? Hay que actualizar determinados conocimientos... Se necesita hacer tal cosa para alcanzar... Eso no funciona ya... etc.". La naturaleza de la práctica artística se caracteriza por un gran dinamismo, y la enseñanza del arte, una vez institucionalizada, corre el riesgo de petrificarse si no actualiza y refresca constantemente sus modelos en función del desarrollo de la práctica artística. Mi primera incursión reformista fue en 1986, el ejercicio de una clase de Pedagogía en el ISA. Fue un

diseño de objetivos generales y específicos para un sistema de enseñanza artística de artes visuales que incluía los niveles elementales, medio y superior. En 1988, durante el proyecto Pilón (Municipio Granma), soñé e intenté diseñar un plan de enseñanza de las artes plásticas para primaria, específicamente adaptado a esa zona, que funcionara tanto en las montañas como en el municipio cabecera.

La motivación específica de tipo creativa es la enseñanza artística en otra dimensión, donde se manifiesta lo creativo



Lázaro Saavedra en su exposición personal en Arte Actual, Quito, 2011. Altamente confidencial. Lázaro Saavedra en su Isla

mediante el proceso enseñanza-aprendizaje. Te enfrentas a problemas que requieren respuestas creativas, ya sea mediante ejercicios generales a un grupo de estudiantes o dirigidos en lo personal. En 1992, después de tres años de ejercer como profesor de Pintura en la Facultad de Educación Artística del Instituto Superior Pedagógico "José Varona (ISPEJV), comencé como profesor del departamento de Pintura en el ISA. La creación de los ejercicios "No creación", "Imposibilidad posible", el de escribir la propuesta artística en un pedacito de papel muy pequeño y su posterior mapeo conceptual y otros, fueron respuestas creativas a los problemas encontrados. También el de "Criterio negativo" y el trabajo con el cuerpo, debido a la escasez de materiales (ambos realizados con el colectivo ENEMA) o, incluso, en mis años finales del ISA, como el ejercicio de exponer la propuesta a un público en menos de cinco minutos.

Cuando te sumerges en la dinámica del proceso de la enseñanza artística nacen experiencias (por ejemplo, los debates o polémicas con los estudiantes durante las críticas) que van a generar motivaciones estimuladoras de nuevas



En la exposición *Una mirada retrospectiva*, con Rubén Torres Llorca. 1989

Performance del grupo Enema



formulaciones de objetivos (a corto o largo plazo) y planificación de acciones. En los debates puedes reforzar y probar tus argumentos, utilizar el método socrático de la mayéutica con el estudiante, tomar conciencia de tus lagunas de conocimientos. Aunque seas profesor, todavía estás aprendiendo. Enseñas y aprendes, el otro aprende y te enseña, por eso es un proceso bidireccional (enseñanza-aprendizaje), y esto lo viví intensamente con el colectivo ENEMA a finales de los 90 e inicios de los 2000. El trabajo creador con este colectivo fue una de mis grandes satisfacciones de la experiencia pedagógica en el ISA. Lo recuerdo con mucho agrado, una experiencia intensa, me sentí estudiante de nuevo. Mi insatisfacción como pedagogo fue no poderla superar. ♦

Arturo Montoto

Pedagogía y descubrimiento

POR DAVID MATEO

► *¿Qué anhelos y criterios han sostenido tus proyectos pedagógicos?*

Hay dos aspectos fundamentales en ese tema. Uno es mi vocación de pedagogo. Yo siento la necesidad de transmitir el conocimiento que adquiero, necesito compartirlo. Me parece que uno de los ejercicios del conocimiento es compartirlo. Cuando una persona adquiere conocimientos y no los trasmite, en parte ese conocimiento se olvida, se anquilosa o muere. Casi siempre uno realiza la siguiente reflexión: he adquirido un conocimiento específico, ¿a quién se lo voy a contar, a mis coetáneos, a las personas que son intelectuales y quizás lo hayan descubierto antes que yo... ¿Para qué? Uno piensa que los mejores receptores del conocimiento que uno adquiere y desea transmitir son los más jóvenes, porque tienen un recorrido vital más corto, menos tiempo de experiencia, menos posibilidades de haber consultado tanta literatura o conocimiento como tú. Son quienes





Encuentro con estudiantes en el taller del artista



mejor pueden recibir el conocimiento de uno con más interés y, al mismo tiempo, quienes más lo necesitan porque están en formación. Cuando hablamos de pedagogo, o de la pedagogía, pensamos, no por gusto, en los jóvenes o en los niños, en las personas que se forman. Generalmente no en los adultos, que ya han recorrido una vida y poseen una madurez intelectual, pensamos en los que están en formación. El término pedagogía proviene del griego paidos (niño), y gogía: conducir. Paidogogo era la persona que conducía al niño a la escuela, el significa-

do siguió creciendo hasta adquirir la connotación científica actual.

Siempre he considerado la pedagogía como un proceso de formación, más que la simple trasmisión de conocimientos. Por eso a veces pienso que los cursos cortos y variados, generalmente atrofian algunas áreas del conocimiento, aportan conocimientos pero generalmente lastrados, cortados, picoteados.

El otro aspecto es que he visto, a lo largo de mi experiencia como pedagogo

—cuando he enseñado en instituciones y en mi propio estudio—, que los jóvenes hacen preguntas sobre temas o asuntos muy obvios, generalmente razones técnicas y conceptuales. Llegué a la conclusión de que algo falla en la formación de las academias o escuelas de arte. No todos los profesores están capacitados para enseñar. Que un profesor sea un buen artista no significa que posea el don de transmitir, a veces ni siquiera le interesa transmitir su propia experiencia a los estudiantes. Pero, justamente, la experiencia es hoy otro de los grandes

problemas en la pedagogía: cada profesor quiere que los estudiantes sigan su propia receta o libro de cómo concibe el arte, de cómo produce el arte. Uno de los fenómenos más difíciles en las escuelas, a nivel pedagógico, está en el rigor para concebir planes de estudios, programas y equipos de profesores capaces de ser pedagogos, capaces de enseñar. Que sean artistas es muy bueno, pero no necesariamente tendrían que ser creadores de puntería. Puede que un gran pedagogo no sea un artista de puntería, y enseñe grandes cosas, porque una de las mejores virtudes del pedagogo es su capacidad para desdoblarse, dejar de ser él mismo, no constreñirse a sus concepciones, sino tratar de ampliar su mente e impartir conocimientos sobre distintas cosas y orientar al estudiante.

Una de las cosas más difíciles para un pedagogo consiste en entender que él no es un enseñador, sino un conductor, y esa palabra quiere decir que le ayuda a descubrir al joven cuáles son sus virtudes, dónde están sus capacidades; no decirles: “esto se hace así” si no, cómo lo puede hacer: “vamos a descubrir cómo tú lo puedes hacer”. Es uno de los prin-

cipios que me ha acompañado. Digo a mis estudiantes: “yo no les enseño nada, yo les ayudo a descubrirse a ustedes mismos”. Y también: “no se fijen en el de al lado, no miren al otro, como cuando se comete fraude en un examen en la escuela”... En el arte el fraude es fatal. No se trata de saber qué hizo aquel artista, cómo imitarlo, sino cómo aquel artista descubrió la manera de hacer su obra, y ese me parece una de las claves de la pedagogía. Les digo que cada uno debe mirarse hacia sí mismo, independientemente de asimilar la experiencia que implica el ejercicio del arte, de toda la historia del arte, de cómo los artistas han hecho la obra. Hago hincapié en eso. Mirarse a sí mismo implica reafirmarse en el concepto de que el arte es una singularidad y, en la medida en que cada joven o persona que indaga en cualquiera de las artes sea capaz de descubrir su propia individualidad, estará logrando una obra personal.

Qué aspecto priorizas en tu sistema pedagógico, ¿el técnico o el conceptual?

Los aspectos conceptuales y técnicos tienen que ir juntos, no pueden separarse porque toda obra de arte, sin ex-



Encuentro con estudiantes en el taller del artista

cepción, está hecha de algún modo y con algún procedimiento técnico específico. No hay ninguna obra de arte hecha fuera de un procedimiento o modo específico. Insisto a mis estudiantes para que descubran con cuál material y técnica debe ser plasmada la idea. En esa relación estrecha entre el concep-

to y la materia para conformar la obra está la clave del éxito. Incluso, teniendo en cuenta hasta el ámbito en el que se produce la obra y hacia el cual se dirige, no solo hablo de público sino de ámbito –que incluye locación y recepción de la obra–, a nivel de mercado, académico, a cualquier nivel.

Encuentro con estudiantes en el taller del artista



¿Por qué has ideado un sistema pedagógico personal y lo aplicas al margen de las instituciones académicas?

El trabajo en las instituciones académicas no me interesa tanto, por la disparidad en los conceptos de formación, cada profesor influye en un estudiante de forma distinta. A veces un estudiante al pasar de año arrastra los conceptos de su profesor anterior, y después el nuevo profesor no puede trabajar con él cómodamente porque viene con ideas preconcebidas. Es lamentable: hemos visto que de las escuelas de arte salen estudiantes muy jóvenes que se concien-

ben a sí mismos artistas formados, y a veces no admiten que uno les diga algo o les dé un consejo. Todo ello me llevó a tratar de construir mi propio proyecto pedagógico y a trabajar con jóvenes, que muchas veces vienen de las escuelas con muchos problemas y con ciertos vacíos, o a veces incluso no han pasado escuela. Me gusta más cuando no han pasado escuela, o apenas uno o dos años, porque estarán más preparados para recibir lo que les voy a aportar, que no es un cúmulo de conocimientos, no es la suma de dogmas técnicos, de conceptos preconcebidos ni mucho menos. Fundamento mi sistema de enseñan-

za en insistir al estudiante en que él se descubra a sí mismo. Ninguna persona tiene el derecho de conducir a otra, menos a un joven, por una sola manera de hacer y de pensar o construir una obra de arte. A mí me parece que lo más respetuoso es ayudar a ese estudiante a indagar en su propia personalidad, ayudarlo a descubrir las cosas sustanciales e insustanciales en un contexto histórico, político e ideológico, estético, en fin, donde se mueve, ¿cuáles son las cosas que hay que discernir del contexto para construir una obra?, ¿cuáles son las cosas efímeras, que no van a pasar y que no forman sustancia? Esclarecer los conceptos que perduran en la conformación de una nación, de una cultura, ¿hasta qué punto una idea puede ser nociva o aprovechable? Porque uno de los aspectos fundamentales del arte es la crítica. Una obra que se construye fuera del aspecto crítico donde se forma puede estar comenzado a vaciarse, ir al terreno puramente formal.

Siempre has tenido la idea de fundar una academia personal...

Sí, fundar o hacer una academia, si la vida me alcanza. Me encantaría ver al-

gún día una academia mía, no por orgullo personal, sino para experimentar cómo, a partir de los principios míos, se puede formar a un grupo de jóvenes artistas que piensen de otro modo y construyan la obra de otro modo. Una de las cosas que me preocupa es el tiempo de la enseñanza. Pienso que un joven artista se puede formar en dos o tres años, no más, a veces en las escuelas de arte los artistas estudian hasta 8 y 10 años y terminan perdidos, e incluso te dicen: "tengo conocimientos técnicos, tengo conocimiento e incluso talento, pero no sé cómo hacer una obra, no sé qué hacer". Y ahí yo pienso que está la labor de la pedagogía, esa sutileza casi psicológica para conversar mucho con los jóvenes, indagar en él casi como un psicoanalista, como un arqueólogo, construir y reconstruir los fragmentos de su personalidad para saber qué es lo que le afecta o le falta, e indicarle que no pierda tiempo en querer abarcarlo todo, porque todo no se puede abarcar; pero sí hay que escoger un ámbito específico, personal, donde construir la obra con la singularidad que ella necesita. ♦



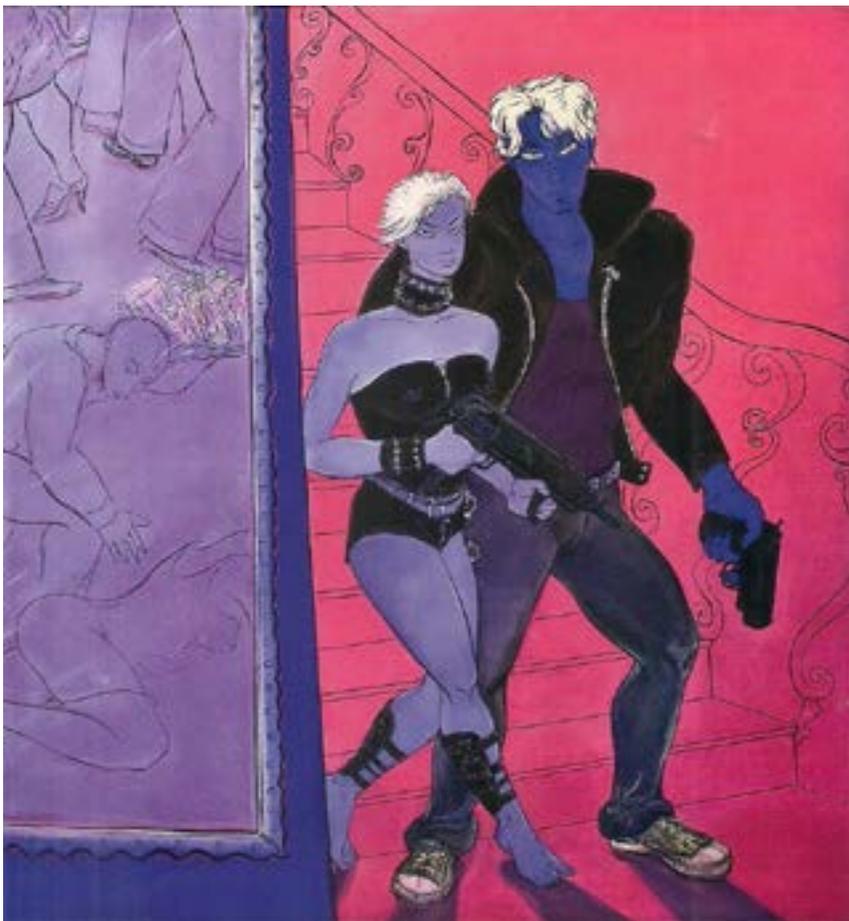
Rocío García

Didáctica del proceso

POR DAVID MATEO

► *¿Qué estrategias han guiado tu experiencia pedagógica en la Academia San Alejandro?*

Entré en San Alejandro impartiendo clases de Pintura, Dibujo, o sea especialidades diferentes. El programa se convirtió de pronto en algo muy conceptual, y muchos alumnos de tercer año, o de cuarto, se me acercaban y me decían: “profe, me voy a graduar y no he pintado nunca en esta escuela”. Me horrorizaban aquellos comentarios, me parecía algo increíble. Pintaban en el primer año y en el segundo, pero del natural y un poco forzado. Si a mí me hubieran impuesto ese régimen de estudios tampoco me hubiese sentido estimulada a trabajar. Entonces se me ocurrió hacer un programa que les diera ganas de pintar con libertad, y pudieran evaluar bien el proceso, un poco se trataba también de experimentar como artista. Hablé con la dirección de la escuela en 2007; les dije que yo quería impartir un ta-



De la Serie *Very, Very Light... and Very Oscuro*. (Un policía con Alzheimer)
Lin Cheng and Birishka Ilegan, 2009. Óleo sobre tela, 200 x 180 cm

ller opcional libre, que no tuviera nada que ver con los programas establecidos. Me pidieron que redactara el programa. Hice uno en el cual lo puramente pictórico estaba en la base, no desde el punto de vista de lo que llaman "la me-



Plano 5. -There he is... - Let us fuck him! 2006
Óleo sobre lino. 180 x 140 cm

tratanca" (la teoría), más bien todo era muy técnico. Yo quería que aprendieran las técnicas de pintar, pero son muy amplias y decidí entonces concentrarme

en el *fauvismo*, que fue para mí un gran aprendizaje.

Creo que un pintor que no se atreva a pintar con muchos colores no es pintor, porque pintar en blanco, negro y grises me parece muy fácil. Lograr armonía con muchos colores es como armar una gran orquesta y dirigirla. Pensé que sería interesante asumir el concepto de resolver armonías a lo *fauvista*, que trabaja con colores intensos, donde debes armonizar los primarios y sus complementarios y eso es bastante complejo. Sola fui buscando ejercicios que, de alguna manera, enseñara a los alumnos a trabajar las gamas, las cálidas y las frías en sus combinaciones pueden ser infinitas, por ejemplo: Las cálidas pueden tener un predominio hacia los amarillos y ocre, pero ahí hay muchos tonos, matices, es como enseñar la gran escala de colores y valores a partir de una práctica agradable. No debe ser algo mecánico eso de hacer una escala de valores... Les di libertad total a los alumnos, con la condición de que trabajaran con colores fuertes, puros, y estudiar el *fauvismo*, el expresionismo de principio de siglo, toda aquella época de furor. Algunos querían hacer cubismo pero los colores

del cubismo no entran en esto. Aprendían elementos de las teorías de las vanguardias y, a la vez, aprendían técnicas de la pintura del impresionismo hasta nuestros días.

Quise ampliar el conocimiento de la base del color como matiz, no como valor solamente. Hablaba a mis alumnos de mi experiencia en el Hermitage, cuando veía los originales *fauvistas* o expresionistas, la cantidad de color que podía tener un pequeño cuadro. Fue muy agradable también dar una clase de esa índole, porque yo estaba aburrida ya de todas las parafernalias de las tesis, de todas aquellas teorías que en el fondo se pueden agradecer, pero cuando uno es pintor uno disfruta la pintura más que otras personas. Mi programa tuvo mucho éxito porque había muchos muchachos jóvenes de los cursos nocturnos y diurnos. Llegué a tener casi 30 estudiantes, y a veces no podía lidiar con todos. Eso empezó en el 2007 como ya te dije. Después estuve llevando ese taller al que ellos llamaron un poco en broma Los nuevos fieras, pero no era tan rígido como para que no pudieran hacer algo fuera de ese entorno. Si alguien quería un tono más convencio-

nal, porque quería aprender a la manera de Velázquez o de cualquier otro artista emblemático, yo se lo admitía hasta cierto punto, pero también le explicaba que aprovechara el aprender los colores a la manera en que yo se lo estaba im-

partiendo, porque sabía que en ningún otro lugar se lo iban a explicar o enseñar de esa manera.

Durante unos dos años fue muy exitoso, pero yo misma me aburrí del programa

y lo he variado. Continúo el taller, ya no solo sobre el *fauvismo*, ahora hay bases de todo tipo. Por supuesto, siempre les aconsejo que trabajen con más color, y les aconsejo que estén al tanto de la pintura actual, les ofrezco información



Lancelot Alonso (Exalumno de Rocío García)
La reina del bosque. 2014. Técnica mixta sobre lienzo. 210 x 280 cm



Exposición colectiva de alumnos de Rocío García, por el bicentenario de la Academia San Alejandro. Sede de la Alianza Francesa. La Habana. 2018



Maikel Sotomayor (Exalumno de Rocio García) *El ojo del amo*. 2017. Acrílico sobre lienzo 150 x 150 cm

sobre la obra de artistas internacionales importantes del momento. Últimamente he creado un ejercicio en el que tienen que elegir el artista que les interesa, para estudiarlo, y entonces hacerme un cuadro que llamo “el falso original”, que cuando tú lo veas digas: “contra, ese es fulano”, pero por supuesto no es una copia porque no va a reproducir el cuadro del artista sino que va a tener el espíritu y los lenguajes que usa ese pintor. Los Francis Bacon llueven, los Basquiat también, se meten en camisas de once

varas al tratar de trabajar con obras de artistas chinos reconocidos. En estos momentos amplíe el diapasón, mis alumnos pueden tener una experiencia *fauvista* si la quieren y si no, la realizan en otros perfiles. Hay quien prefiere hacer una obra basada en colores más académicos. Yo los oriento según lo que ellos eligen. Si tú escogiste un artista con una base muy dibujística pero con colores más académicos para tus estudios, te ayudo igual en el proceso. Le llamo color académico al que se parece a la realidad, lo demás es un color mental o inventado, que fue lo que hicieron los *fauvistas*. Si el estudiante elige otro camino yo lo acompaño, porque, gracias a la Academia Rusia, poseo una formación sólida como para hacerlo.

¿Cuáles han sido los beneficios e insatisfacciones de esa experiencia pedagógica?

Realmente estoy contenta hasta cierto punto. Soy consciente de que pude llegar más lejos, a mí me gusta ser creativa hasta con los programas, para no aburrirme. Me ha gustado, por ejemplo, que desde esa época la pintura haya cogido un poco de fuerza entre los jóvenes. Porque me acuerdo que en los años ochenta

y pico, noventa, la gente casi no pintaba y si lo hacía era en blanco y negro. Considero que ha habido una especie de revolución de la pintura en Cuba, y creo que tengo parte de contribución en ello...

Si en el ISA tú te presentas como pintor, prácticamente no te dejan entrar, tienes que hacer otro tipo de obras, luego cuando entras se ponen a pintar porque es lo que quieren hacer. Yo no entiendo eso, pero bueno, cada uno a su espacio y cada escuela con su criterio. Esas son de las cosas que me han frustrado un poco, el que muchos que quieran pintar no han podido entrar al ISA, no pueden entrar con ese deseo o esa inquietud porque “los planchan”. Les he recomendado que hagan otro tipo de obra, video, instalación, obras de carácter más conceptual para que puedan acceder al instituto. Y te hago este comentario con toda la base del mundo, porque he conocido a muchos que no han podido entrar por ese tema. Te puedo mencionar nombres de artistas jóvenes que pasaron por esa situación y que ya están saliendo a la luz pública por el valor de su pintura.

La satisfacción es que he formado a jóvenes que sí han logrado tomar el ca-

mino de la pintura, o se están haciendo un camino, al final nunca se termina de hacer el camino. Hay mucha gente pintando, en el mundo entero se pinta, aunque aquí en Cuba digan que no, que ya la pintura se agotó o que pasó a otro estado. Eso es algo absurdo. Cada vez que viajo, lo que más veo es pintura. Me doy cuenta de que el mundo va para delante, que hay nuevas técnicas y otro tipo de visualidad en los jóvenes, porque está la computadora, el video. Me percató de que muchos muchachos están influenciados por sus juegos, por sus cosas en video, y quieren pintar pero están llenos de ese mundo. Me doy cuenta de que tengo que dejar que ese mundo influya en su pintura. Y sí, ahora he estado logrando cosas con ellos, pero antes me parecía que era imposible. Esto es una insatisfacción hasta cierto punto, porque no soy de esta época de la supertecnología. En realidad pienso que la pintura va a seguir independientemente de todos los adelantos técnicos o científicos.

En la Academia San Alejandro hay una carencia grande de materiales. Para pintar no se necesita mucho, es bastante sencillo: lienzo, óleo, pero ni esos recur-



Exposición colectiva de alumnos de Rocío García, por el bicentenario de la Academia San Alejandro. Sede de la Alianza Francesa. La Habana. 2018

...sos existen. Los artistas que viajan pueden traerlos, pero los jóvenes que están graduados no tienen dinero, ni existe el lugar abastecido para adquirirlos cuando tengan la oportunidad. La tienda del Fondo de Bienes Culturales, que tuvo en una época una gestión de venta relativa, ni siquiera existe ya. Esa situa-

ción te quita autoridad ante el alumno, porque tú le pides que te haga cuatro o cinco cuadros y él nada más que te puede hacer uno o dos porque no tiene materiales. El aprendizaje se frena, en ese momento, porque todo es un proceso y si no hay proceso no hay aprendizaje. Es algo que me hace sentir insatisfecha...

Pero bueno, siempre hay artistas jóvenes que recurren a mí, me vienen a ver porque quieren encontrar su camino en la pintura, ya eso es asunto de sus vidas y de sus estrellas. Por lo menos les ofrezco, con absoluto desinterés, las técnicas y determinados consejos que tienen que ver con los caminos en los lenguajes pictóricos.

El reconocimiento de tu obra pictórica está en un buen momento, en Cuba y en el extranjero. Cuando un artista arriba a ese nivel de reconocimiento en su carrera, tiende a abandonar la labor pedagógica. ¿A ti no te ha pasado esa decisión por la cabeza?

No. En San Alejandro han sido inteligentes con los profesores y no nos han atiborrado con horas de clases obligatorias, ni de reuniones. Han sido flexibles conmigo para poder dedicarme a mi obra, me rebajaban frecuencias. Por ejemplo, nunca he ido tres veces a la escuela, y ya esa época pasó. Voy ahora dos veces a la semana, y a veces una. No asisto a reuniones ni nada, mis contactos son directos con los alumnos, también me quité las tesis de grado que para mí eran un verdadero terror. Me abrumaba esa cantidad de teoría, esas escrituras excesivas

y continuas. De eso pueden encargarse los críticos o teóricos del arte. Hasta el momento me reconforta mucho ir hasta San Alejandro a dar clases, me hace salir de estas cuatro paredes, intercambiar con los jóvenes estudiantes. Pensar en las inquietudes o problemas que me plantean, me ayuda a perfeccionarme, me cambia cosas. Los muchachos jóvenes tienen una frescura, un ingenio que te impacta y moviliza. Me han hecho incluso propuestas de hacer exposiciones con ellos y yo las he asumido con mucho entusiasmo. Hay quienes me han criticado por hacerlo, diciendo que eso conspira contra el balance de las obras y el reconocimiento de mi estatus, y yo le digo: "estás en un error, nadie es mejor que nadie". Como decía Leonardo da Vinci: "el mejor maestro es aquel que siente que sus alumnos lo superan". ♦



Luis Gómez

POR DAVID MATEO

¿Podrías comentarme sobre los principios o programas que han pautado tu labor de maestro en el ISA?

En los diez años que he estado en el ISA no ha habido un programa al cual me haya supeditado. De hecho, cada nivel realiza su propio programa, y creo que es una ventaja y un inconveniente ¿Por qué razón? El ISA no tiene una política o una filosofía definida. La tuvo en los años 80, porque un grupo de artistas profesores pensaban de manera similar, pero hubo un cambio de intenciones en los artistas y en el arte después (de los 80 hacia acá), y desde entonces ha habido muchas contradicciones en los términos de la política o la filosofía de la

institución. Cada curso hace su programa, lo redacta. Aunque es una institución en la que los profesores van y vienen constantemente, se ha hecho una reducción de los programas relativos a los talleres, lo cual quiere decir que la pedagogía se ha convertido en un taller de crítica continuo, y ese taller de crítica, si te pones a pensar, termina siendo, lógicamente, un taller acerca del lenguaje del arte. O sea, nosotros no enseñamos habilidades, no vemos dentro de este tiempo de estudio, de taller, cómo los estudiantes están realizando las obras. Ellos tienen sus proyectos, nosotros los discutimos y después evaluamos el resultado. Esa es la base, es lo que quizás la gente entiende como programa en

Desmontando arquetipos

el ISA, pero esa base tiene muchísimas variantes, muchísimas ramificaciones. El ISA no es programático, no tiene una visión a largo plazo.

No tener un programa es una deficiencia porque hay muchas contradicciones en los grupos, y en muchas ocasiones los profesores no se interesan por lo que ha hecho el profesor anterior, por las obras que han realizado los estudiantes durante su trayectoria, a mí me parece que eso es fundamental. He visto que hay profesores buenos, pero no llegan al alumno por la sencilla razón de que en el año anterior ya se cubrió parte de las expectativas de esos alumnos. Esa es una de las deficiencias del ISA, porque no nos interesamos los unos por los otros, hay una individualidad grande, una falta de cooperación entre los profesores. De hecho, durante muchos años, hubo siempre una especie de competencia entre el profesorado.

En mi caso, siempre me ha interesado el lenguaje del arte. Hace unos días estaba viendo un documental sobre el conceptualismo y hay una parte en la que uno de los artistas, profesor igual, aconsejaba a sus alumnos que cuando tuvie-

ran alguna relación con un galerista o un curador no le hablaran, o se hicieran los tontos o los borrachos, porque así no habría una contradicción en cuanto a lo que piensa el artista y lo que piensa ese intermediario o agente que te va a conectar con la otra parte del contexto. Creo que eso es una de las cosas que ha sucedido en el arte y de las que a mí me interesa tratar en el ISA. O sea, el artista, si es un intelectual, debe tener voz propia y no dejar llevarse por la corriente, es algo que está en mi programa pedagógico.

Siempre, desde que fui estudiante, me molestó mucho que en la educación artística hubiera un programa hegemónico, colonizador inconscientemente si se quiere, no solo en Cuba sino en cualquier parte del mundo. Las enseñanzas artísticas se dan por asociaciones hacia maestros del arte, y estos maestros están fuera política y geográficamente del área donde vivimos. Por eso tú escuchas la frase: "pintas como Rembrandt", o "tu obra tiene que ver con Goya". Entonces el profesor te muestra a Goya y te dice: "tienes que seguir por aquí". Estos son los parámetros que tenía Goya para entenderse como arte, y esa es una vi-

sión muy reducida de la creatividad. Tú tienes que montarte sobre un personaje que ya todos conocen, primero para que te entiendan (entre comillas), y luego para que la gente vea que tú eres conocedor de la Historia del Arte y que tu trabajo tiene valor. Esa fue una de las razones por la cual decidí crear el Laboratorio de Nuevos medios, hace ya más de diez años, porque los Nuevos medios no tienen una historia sólida en la cual tú tendrías que montarte para hacer arte; y eso me servía a mí como plataforma para discutir sobre los procesos creativos. Una de las cosas que hago en nuestro programa es no dar referencias o plantearle un modelo al estudiante de acuerdo con lo que está haciendo, sino plantearle un problema que tendrá que resolver. Por supuesto, él por otro lado tiene esa relación con la historia porque está estudiando otras posibilidades, otras materias. En el caso práctico de la ejecución, la idea es poner problemáticas que el estudiante deba resolver con la mayor libertad posible.

La otra cosa que me resultó muy importante en el ISA fueron los pequeños detalles, que a lo mejor no tienen que ver exactamente con el arte, pero sí con

temáticas como la organización, la disciplina, etc. Mi fama en el ISA, aparte de pesa'o, es por la exigencia. Mis alumnos tienen que forjar una disciplina de trabajo. Siempre he dado clases en segundo año; nunca he aceptado otro nivel que no sea ese por varias razones. Segundo año es un grupo que ya está sintonizando, cosa que no ocurre en el primero porque los estudiantes provienen de diferentes escuelas. Los profesores de primer año tienen la tarea de encauzarlos para que el grupo tenga una expresión y que se entiendan unos con otros. Segundo año ya viene con esta sintonía y son más receptivos. En tercer año son pretendidos artistas, y en cuarto ni te cuento, las discusiones son interminables, no podrías poner ejercicios, bueno, no sé cómo resuelven ese dilema los profesores de esa etapa. En mi caso, la disciplina favorece esa estructura, que sean más receptivos a la hora de enfrentar los problemas.

Ahora en el ISA trabajamos en grupos, ya no hay manifestaciones, no hay talleres de especialidades, son varios profesores de varias especialidades que reúnen a todo el grupo, reciben los proyectos y discuten sobre esos proyectos y esas

obras realizadas. La otra cosa, en este punto, es que hemos tenido muy pocos contactos. Solo he oído el feedback de los profesores de primer año y de algunos de tercero, pero nunca he estado en sus clases, no me gusta interrumpir las clases de otros, no me gusta tam-

co que lo hagan conmigo. Nosotros no intercambiamos criterios sobre las cualidades que pueda tener el proyecto, sí hablamos de lo que está mal. Eso es a veces chocante para los alumnos porque la crítica es muy agresiva, aunque creo que solo es una primera impresión,

después se dan cuenta de que los estamos ayudando.

En realidad lo que hace el profesor es un acercamiento a procesos creativos, ya lo demás tiene que descubrirlo el propio estudiante. De cualquier forma, siempre he pensado que el arte es una estafa, mientras mejor eres considerado mejor es la estafa. Al final, nosotros enseñamos a estafar, a hacer creíble esa cosa que se llama arte, que puede ser y no ser, dependiendo de la circunstancia, del momento y del lugar donde estés. Como tú sabes mi obra viene de la antropología, y aunque yo he negado luego la antropología por ser la ciencia de la colonización, todavía tengo esos impulsos antropológicos, y para el tipo de obra que estoy haciendo ahora, que tiene mucho más que ver con los procesos dentro del arte, con los procesos políticos dentro del arte, cómo se llega a ser artista, quién decide lo que es arte y cómo lo decide, para mí es todo un laboratorio. Es una satisfacción porque estoy comprobando continuamente algunas ideas que tengo, que no provienen de lo que realizan los estudiantes sino de sus comportamientos. Y también cuando veo algunos de los estudiantes, ya con una carrera exitosa o lla-

mativa, y que mantienen una ética, eso también es una gran satisfacción para mí, por supuesto.

La única insatisfacción que tengo es con el medio artístico cubano, que es muy mediocre, sobre todo en lo que se está convirtiendo ese medio, muy apolítico, edulcorado. Creo que nosotros los profesores no estamos trabajando para eso, estamos trabajando para que el artista, o ese estudiante que será artista en el futuro, tenga un sentido panorámico amplio de lo que puede ser la creación y no quedarse en esa negociación, en este lobby que continuamente está fomentando el arte cubano... Quizás yo no tenga razón, al final la historia te pasa por arriba. Uno intenta ser persistente con algo que ya es agua pasada. Pero a mí me da mucha insatisfacción ver cómo todo lo político se ha edulcorado, se ha convertido en un valor de cambio. La mayoría de los grandes tópicos del arte cubano, como el negro, la mujer, los temas sociales, el género, etc., se han convertido en algo pasado por agua. Por supuesto, hay excepciones.

Me da mucha gracia porque cada vez que hablan de mi trabajo dicen que es



Laboratorio de nuevos Medios.ISA

críptico, y creo que definir a un artista como críptico es un comentario apolítico. Creo que la realidad dentro del arte es entender el medio artístico, entender el arte como tal. Si tú vas a ser un intérprete de ese arte, tú no puedes entender las cosas como crípticas sino valorarlas como son, como te las propone el artista. Tienes que tener un bagaje, un acervo que te fundamente y dé pie para enlazar las cosas que estás viendo, esos mensajes que te están llegando... Yo creo que todo esto cambiará de alguna manera, no es posible que sea eterno.

Siempre he creído que el gueto artístico, como yo le llamo, es un reflejo de la política gubernamental del país, es decir, del poder. Y lo que está sucediendo ahora es eso, un reflejo de un cambio edulcorado, apuntalado, y si se quiere neoliberal. Esa situación la reproduce el artista cubano hoy día, y me duele porque he visto, por ejemplo, algunos muchachos que han pasado por el ISA, que hacen una obra totalmente vacía, puramente estética, y el ISA no es una escuela que fundamente lo bello por lo bello, es una escuela lógica acerca del lenguaje. Nosotros no prohibimos que la gente

pinte, pero decimos: "ok, si lo vas a hacer tienes que saber por qué lo haces". Goya sabía por qué pintaba, y fíjate, te estoy citando los personajes famosos para validarme; Stella lo sabía, Warhol también, hay miles de artistas que estaban montados dentro de un programa que llevaron durante toda su vida, un programa que tenía un sentido... Últimamente se ve que hay un tipo de arte que es como muy *light*, muy suave, y es además el arte que se promueve. Imagino que sea un reflejo de este cambio que estamos teniendo. Yo sé que la gente está cansada del arte como política, que el tema político en el arte da buenos dividendos y mucha gente está cansado de eso. Pero me parece que irse al otro extremo significa lo mismo. Lo que no aceptamos nosotros los cubanos es que nos hablen de la política del arte. Yo no incito a mis estudiantes a que hagan eso, y no los puedo incitar porque mi intención no es la de crear grupos de seguidores o fanáticos de mi obra, como muchos otros profesores han hecho. Estoy en contra de eso, abogo por que el artista sea individual, tenga su voz y su pensamiento, y una decisión política propia, no la que otros le impongan.

¿La decepción sobre el contexto artístico no ha menguado tu voluntad pedagógica?

Eso realmente no me hace mella, porque cuando tú ves a los muchachos interesados en lo que tú les estás proponiendo, sientes una gran satisfacción, te das cuenta de que están aprendiendo. Para mí han sido fascinantes estos diez años de pedagogía en el ISA, trato de no perderme ni un solo día de clases. Además de la deuda que tengo con profesores como Juan Francisco Elso, Ever Rojas o Emilio Rodríguez, que fueron mis primeros maestros y que me inculcaron muy buenas ideas. Creo que la única manera eficiente de hacer pedagogía en el arte es creando en el acto mismo de enseñar, es como hacer una obra *in situ* para esas personas.

Una de las cosas que a mí me fascinan del ISA es que tú puedes crear tu propio programa, porque eso siempre fue una carga para los profesores de arte: incorporar un programa que no era de ellos, y que podría ir incluso en contra de su filosofía, en contra de su manera de pensar. Eso le pasó a Elso Padilla y a muchos profesores de San Alejandro en mi tiempo

de estudiante. Se dice incluso que la Escuela Elemental cerró porque los metodólogos estuvieron en contra de que los profesores hicieran cosas fuera del programa, y lo mejor que tuvo la Elemental fueron los programas que crearon esos tres profesores: Elso, Rojas y Emilio Rodríguez, un programa diseñado para estudiantes de esa edad, los estudiantes no estaban obligados a aprender nada, lo único que hacían era jugar. Ellos nos llevaban a la playa y allí empezábamos a jugar, a divertirnos, y poco a poco comenzábamos a crear obras dentro de los ambientes en los que compartíamos. Y, por supuesto, obtuvimos mayores conocimientos, mayor velocidad de aprendizaje, en comparación con las clases convencionales dentro de un estudio intentando reproducir un objeto o una figura de la realidad. Ese estado de creatividad libre, abierta, dentro de la enseñanza es muy importante. Ese mito de que si eres un buen artista puede que seas mal profesor es falso, si tú eres buen artista con seguridad podrás ser también buen profesor, porque vas a estructurar tu programa y a llevarlo a cabo con la misma pasión con la que creas tu obra. ♦



Tania Bruguera

Extracto del conversatorio sostenido con la artista y profesora Tania Bruguera, en su casa –26 de abril, 2014–, como parte del proyecto Conversando sobre Arte Contemporáneo

Pedagogía y arte social

EDITADO POR MAGALY ESPINOSA

- La Cátedra es una consecuencia de mi participación en Documenta, especie de olimpiada del arte. La mía fue una experiencia bastante satisfactoria profesionalmente, porque era un team increíble, los curadores... Fue precioso, aunque me decepcioné pues fue la primera vez que sentí que quería hacer algo político y el público iba y lo apreciaba, sin tomarse tiempo para ver la obra. Y me dije: "bueno, quiero hacer algo en lo que la gente tenga que tomar tiempo para ver la obra, algo en lo que la gente no pueda pasar e irse".
- Los días de *performance* en el ISA. Estudié en el ISA, pero no tuve un profesor de *performance*, aprendí por mi cuenta y después hice una maestría. Siempre pensé: "vuelvo a Cuba cuando termine la maestría y doy clases de *performance* en el ISA".
- Por otro lado, estaba este desencanto con el mundo del arte, y la tercera razón, que quizás sea la más importante para hacerlo en ese momento, es que después de la Bienal de La Habana del 2000, sentía que se había creado un estado en el cual muchos artistas –no todos– se dedicaban a trabajar (entre bienal y bienal) para la próxima bienal. Entiendo que hay que comer, etcétera, pero sentía que a

los artistas se les había olvidado un poco la necesidad de exponer nacionalmente, de hacer algo para la gente de aquí, y que estaban nada más produciendo para la bienal. Además, sentía que en ese momento los valores se estaban corriendo. Me educué dentro de los ochenta, lo que aprendí de esa experiencia artística es que a veces la energía que tú puedes generar es más importante que un objeto. Entonces sentía que la balanza se estaba moviendo hacia querer tener galerías, institucionalizarse, vender, utilizar los símbolos patrios y a la Revolución como especie de referencia vendible para exportar y poner el sello en la obra, poder vender. Y lo que aprendí en los ochenta es que el arte era para el pueblo, es lo que aprendí y lo que yo sentía. En los ochenta, se hacía arte para la gente de la calle, para el padre que era plomero; había otro tipo de relaciones con el público y toda una discusión sobre el lenguaje popular y las prácticas populares, para lograr comunicarse con la gente que no era artista. Sentí que después de esa Bienal del 2000, se creó una posición un poco elitista dentro del mundo del arte cubano, en la cual ya no importaba la gente o el pueblo. Si los podías usar para hacer una obra y vender



Talleres de la Cátedra Arte de Conducta

una foto después, perfecto, si no ni te ocupabas de eso, por decirlo de una manera muy rápida.

Yo no estaba de acuerdo con eso, y pensé: "¿cómo puedo traer una conversación sobre el tema?", y me di cuenta de que no valía la pena hablar con los de mi generación porque ellos no iban a cambiar su opinión. Y me dije: "quiero conversar con la gente joven para ver qué piensan y tener un poco esta discusión". Pero, además, tenía otros objetivos como dar *performances*.



Ahora, ¿de dónde viene la frase arte de Conducta? El nombre de la Cátedra Arte de Conducta se fundamenta en dos razones: Cátedra, yo quería que se entendiera como un proyecto pedagógico, que estaba proponiendo un método de aprendizaje del arte social y del cuestionamiento al arte social y político, y de la *performance*. Y se llamaba Arte de Conducta porque a mí me interesaba, después de las lecturas de Foucault, por ejemplo, ver cómo el arte social trabaja con la gente y con la conducta. Es un poco simple, la idea de que la conducta

es el lenguaje a través del cual tú te relacionas socialmente. Por ejemplo, si toco a una persona, esa acción tiene más significado de lo que yo estoy diciendo ahora. La conducta, la manera de relacionarse es la manera de dialogar.

También sucedió que mi primer trabajo, cuando me gradué del ISA, fue con la Fundación Tomás Sánchez, en una escuela de niños presos llamada Escuela de Conducta "Pedro Amarante", en Guanabacoa. El trauma que tuve con esa escuela de conducta, con esos niños presos, que

habían robado, que eran prostitutas, y el contraste con lo que vivía en el ISA, hizo que yo desarrollara una intolerancia a las preocupaciones que observaba en el ISA. Esos dos años que trabajé con esos niños me marcaron bastante porque, además, la idea del proyecto de Tomás Sánchez era, a través del arte, transformar a las personas. Fue una experiencia realmente violenta para mí ver cómo los profesores les daban golpes, me tuve que ir porque no podía más con aquella situación.

La Cátedra tenía varios objetivos, una vez que entrabas. Era un proyecto a largo plazo. Una de sus características consiste en que es difícil entender lo que es una obra de arte, ¿por qué es algo tan mezclado con la vida? Y, por ejemplo, aquí pasó una cosa muy interesante, era mi proyecto, pero yo lo quería presentar como una obra, y después me di cuenta de que eso no funcionaba. Entonces tuvimos una discusión súper interesante, bueno: "si es tu obra, nosotros somos tus materiales". Y, de verdad, ya esas cosas no me importan, esas categorías de si es o no mi obra. Lo que me interesa es lo que está sucediendo, cuál es la transformación de las personas y cómo va evolucionando el proyecto.



Proyecto Inmigrant Movement International. Corona, Queens, NY

En términos pedagógicos propuse varios parámetros. Primero, una prueba de ingreso, el jurado era internacional y con gente de aquí (Lázaro Saavedra, Eugenio Valdés). La idea era que tú entrabas si te interesaba.

Por otro lado, quería romper el mito que siento muchas veces en Cuba con la gente que está fuera. Me dije: "vamos a romper la mística y que vengan los artistas para que la gente los vea como personas normales, que haya una relación no mística con los artistas sino profesional". Y eso creo que fue un logro,

después mucha gente de la Cátedra se ha encontrado con esos artistas en bienales y es otro el diálogo.

Otro objetivo era traer a discusión la idea de la internacionalización. ¿Qué lenguaje puedes usar para hablarle a la gente de aquí, pero que se entienda también en otros lugares? Porque, a veces, notaba que en la producción de arte cubano contemporáneo las cosas eran muy locales y debías pasar horas explicándoles a críticos de otros lugares qué era "la lucha", o cosas tan internacionales que a nadie en Cuba le interesaba. Pienso que uno de los

puntos álgidos era cómo plantearnos estar en un espacio donde se trabajara desde la localidad con un discurso que tuviera empatía con otras realidades o, quizás incluso, con lo realizado en otros lugares.

Otro de los elementos importantes era discutir la idea de la documentación y la diferencia entre trabajar con alguien, usar a alguien y manipular a alguien. Fueron discusiones grandes, porque el arte social trabaja con gente y esas son cosas inevitables. A nivel pedagógico hubo ciertas marcas. Por ejemplo, siempre he dicho que si un artista se mete en asuntos legales pues tiene que saberse la ley y tiene que hablar con un abogado su mismo lenguaje. Y debido a eso, la manera en que se realizaban las clases en la Cátedra se basaba en la obra de los que participaban. Es decir, si de pronto nosotros veíamos que en un semestre había mucha discusión sobre algo científico traíamos a un científico. Se trabajó mucho sobre la figura del héroe y trajimos a una antropóloga para que nos aclarara qué era el héroe desde el punto de vista antropológico, historiográfico. Eso fue muy interesante, entre lo que yo quería sugerirle al grupo más lo que ellos mismos iban pidiendo con la obra, o en vivo.

Siempre pensé que sería un proyecto de cinco años. A mí me gustan los proyectos a largo plazo, pensarlo estilo quinquenal. Fue muy bonito porque al quinto año quise cerrar el proyecto, no me dejaron y lo seguimos dos años más. Creo que en los proyectos a largo plazo es definitorio cómo los empiezas y cómo los terminas. A diferencia de las obras rápidas que uno hace, donde puedes dejar ciertas cosas en el aire, en los proyectos a largo plazo es fundamental cómo los cierras. Una de las cosas que sentí que no funcionó es que yo hubiera querido que el proyecto siguiera sin mí, pero quizás por inexperiencia, quizás por el hecho de que era la persona que proveía los recursos, o porque en ese momento había algo ya de la Cátedra que no me gustaba, por ejemplo, personas que se acercaban a la Cátedra más en busca de oportunidades que de conocimientos. Entonces, para mí era como ir en contra de los principios por los cuales se había creado la Cátedra.

De todas maneras pienso que, en este momento, están las condiciones creadas para hacer de nuevo una Cátedra. Siento que son las mismas circunstancias de 2001-2002 en términos del

comercio, con dos polaridades muy grandes: gente que quiere estar aquí conversando y discutiendo de arte, y gente que quiere fórmulas.

La Cátedra fue más una manera de vivir y pensar que una escuela, yo también me nutrí muchísimo de ella. No me interesa la relación con las palabras *manipulación* o *provocación*. Creo que son maneras fáciles de las personas de no tener responsabilidad con el público en los proyectos. Lo que digo es que tuvimos muchas discusiones dentro de la Cátedra sobre la diferencia entre usar a las personas, trabajar con las personas o trabajar para (o por) las personas. Me refiero a grandes momentos de discusión que hubo, cosas que todo artista que hace arte social se tiene que preguntar. No es lo mismo trabajar con Santiago Sierra, que trabajar con Celia & Yuniór. En la Cátedra tomamos lo que era el *performance*, el arte social, y más tarde el arte político, lo deconstruimos y de cada pedacito hicimos talleres.

Desde el punto de vista pedagógico, me interesaba mucho invitar a un artista con un discurso equis y después a la persona del discurso contrario. Eso fue

un logro, yo les decía: "no quiero miniTánias, no quiero que vengan aquí a hacer lo mismo que hago yo, cada cual que se desarrolle a su manera y con su potencialidad". Para mí eso es un logro pedagógico del proyecto. Cada cual hace su obra y lo que tienen en común es la recuperación que viene de los ochenta, la idea de que el arte es una investigación y no una producción, y también interesarse por el aspecto social. Pero la forma y los temas eran muy diferentes.

Se creó un nivel de honestidad tremendo y eso ayudó a que las personas que salieran de la Cátedra, sean ahora personas con una coraza teórica pero también emocional, y con necesidad de intercambio. A pesar de que en la Cátedra existieron en un momento determinado dos facciones, una completamente ortodoxa y otra *hippie*, liberal, eso también fue importante. Un momento de mucha crisis en el proyecto fue cuando este grupo más ortodoxo comenzó a decir que eso no era arte de conducta, que no participarían en la exposición. En un momento determinado, yo me di cuenta de que mi presencia era negativa para el proyecto, algo que pasa mucho en los proyectos de largo tiempo, en un momento deter-

minado el autor debe retirarse, poco a poco, de manera inteligente y responsable. Porque si estás demasiado, entonces te conviertes en una matriz a la cual todo el mundo va, y entonces el proyecto comienza a dejar de tener organicidad y desarrollo en sí mismo.

Los proyectos a largo plazo tienen muchas contradicciones internas porque evolucionan. Entonces tienes que renegociar todo el tiempo tus presupuestos y estrategias. Una de las características de la Cátedra era la horizontalidad. Aquí convivió gente de San Alejandro, gente que nunca estudió arte, pero le interesaba el arte, sociólogos, historiadores del arte, arquitectos, teatro, amas de casa que se convirtieron en artistas. Había una horizontalidad, todo el mundo era igual. Incluso la división consistía en que uno era de primer año, otro de segundo, y esos años se mezclaban, no había una jerarquía y aquí hubo gente que estuvo cinco años en la Cátedra, y quien estuvo seis meses. Nunca me sentí mal, sino que creía que cada uno cogía de aquí lo que necesitaba y cuando ya no necesitaba pues no venía. O sea su crecimiento había superado el proyecto. Por otro lado, siempre me interesaba que hubiera al

menos en cada año, una persona que no tuviera formación académica. También un historiador del arte, porque el proyecto de la Cátedra funcionó como ejercicio para quienes provenían de Historia del Arte. La manera en la que se documentaba el proyecto era a través de las críticas, de los resúmenes, de los reportes que hacía el historiador del arte al finalizar cada semana. Siempre le decía a los críticos: “si quieres hablar de *performance*, tienes que hacer *performance*; si quieres hablar de arte social, deberías hacer arte social para saber qué se siente”.

Para mí sigue siendo una obra, estoy en el proyecto a largo plazo –ya han pasado muchos años y las cosas se ven distintas–, la sigo viendo como una obra. La razón es que si mi obra es política, social, de incidencia, de cambio en la sociedad o en la gente, o de probar si el arte puede cambiar algo en la vida real y no solamente en un cuadro, o simbólicamente una instalación o el mundo del arte, como quizás se ve más en las obras a corto plazo, yo tengo que considerar que es mi obra. Porque si no, estaría entrando en una contradicción conmigo misma. Es una obra de carácter pedagógico, a la misma vez, eso no es lo importante aun-

que sea una contradicción. Lo importante es que mis amigos actuales son la gente que salió de la academia. Las personas con las que discuto mis obras hoy día pasaron por la Cátedra. Hemos creado un sistema de confianza y exigencia.

Entonces creo que sí, es mi obra, pero a la vez eso no es lo que importa. Es mi obra también en el sentido de que como artista, en este tipo de obra a largo plazo lo que estoy haciendo es mirando un fenómeno y viendo cómo se puede hacer algo para llegar a otra cosa. Y a la misma vez, no me importa. Y eso fue esencial para la Cátedra. El momento en que la gente que la integraba maduraba por primera vez, se destetaron y “mataron a la madre”, fue cuando empezaron a exigir su propia identidad. Y eso me pareció un excelente ejercicio. De hecho yo puse una vez un ejercicio donde ellos tenían que rebelarse contra mí, y lo hicieron.

Otra cosa era la identidad de la Cátedra, fuera de Cátedra, algo de lo cual no era tan consciente hasta que empezaron a salir críticas atacándola. La presencia de la Cátedra –está mal que lo diga yo porque es una tremenda arrogancia– sí marcó en el plano de lo que se estaba

produciendo por uno o dos años; marcó la discusión crítica de las exposiciones.

También nos interesaba mucho ver cómo se realizaban las exposiciones. Por ejemplo, esta es una obra de Hamlet Lavastida, donde su obra se expone en la cámara. Las exposiciones no eran largas, casi todas en el Centro de Desarrollo de las Artes Visuales, duraban horas. Yo no quería que la gente trabajara para una exposición, sino que la gente disfrutara el proceso creativo, se exigiera, creciera y compartiera con gente de otros lugares. Cada una de las exposiciones, que eran eventos realmente, eran ejercicios pedagógicos con un tema, con discusiones. Invitábamos a un curador por un semestre entero a trabajar con los artistas en la exposición, y ellos empezaban desde discutir con cada artista el tema de la exposición, de las obras, hasta cómo se iban formando las obras. Que no creo que sea una experiencia que tienen los críticos y los curadores realmente porque los curadores ya llegan cuando la obra está hecha. No todos, porque hay curaduría de autor y hay curaduría de colaboración con el artista. Pero en general, lo que más existía aquí era llegas, te gusta la obra y expones. Para mí eso fue esencial

incluso para los curadores que trabajaban con nosotros en el proyecto.

La exposición final del proyecto fue interesante, la hice en curaduría con Maylín Machado, y yo decía: “tenemos que hacer más que una exposición, algo que transfiera el espíritu de la Cátedra. Decidimos hacer una exposición que era durante nueve días, cada día tenía un tema distinto. Se hizo en Galería Habana, ellos querían que yo hiciera una exposición personal durante la Bienal y les di la exposición de la Cátedra, como exposición personal. Utilicé esa coyuntura para hacer la exposición. Cada día tenía un impreso con un texto, abríamos a las cinco de la tarde y cerrábamos a las nueve, y luego desmontábamos todo de nuevo e inaugurábamos al otro día. La gente venía todos los días a ver qué había.

También hubo un momento de crisis en la Cátedra cuando la gente ya se sabía las obras de los otros de memoria. Entonces invitamos gentes de otros lugares para presentarles las obras y ver qué entendían y qué no, poder negociar mentalmente cómo otras culturas veían tu obra.

TRANSCRIPCIÓN: YADIRA DE ARMAS ♦

Eidania Pérez

OFICIOS Y MEDIOS

POR DAVID MATEO

¿A partir de qué objetivos e intereses has desarrollado tu labor docente?

Mis inicios en los términos pedagógicos fueron como alumna ayudante, vinculada al profesor Adigio Benítez, en mi

etapa de estudiante en el ISA. Trabajé también en la Escuela Nacional de Arte. Al graduarme me vinculé al Instituto de Diseño Industrial durante diez años, de 1984 a 1994, y después a la Academia San Alejandro.

En sentido general, me compulsaron circunstancias impensadas, no preconcebidas. La casualidad me fue llevando a esos sitios. He logrado algo especial: una buena comunicación, a pesar de las diferentes edades de los estudian-

tes con los que he interactuado. He impartido clases a adolescentes, y a jóvenes con pretensiones mucho más concretas y definidas. El mayor logro, y del cual me siento muy satisfecha, es que todos han aprendido, han arroja-



do un buen resultado. Te puedo poner de ejemplo la Escuela de Diseño, donde muchos estudiantes tributaron hacia el arte sin abandonar la esfera del diseño. En San Alejandro las asignaturas que he impartido se corresponden más con el oficio, porque he estado más vinculada al dibujo y a la anatomía. El dibujo desde el punto de vista natural y creativo. He introducido determinados ejercicios que estimulan la creatividad. Lo que más he tratado, muy humildemente en todos estos años dedicados a la docencia, unos 25 o 30, es de trazar caminos al estudiante, ofrecerles alternativas, viabilizar la parte creativa. No voy a hacer un diseñador o un artista, ellos deben tener una serie de inquietudes, y yo limito el sentido de mi trabajo a ayudar a que busquen esos caminos posibles, y a extraer lo que les ayude a expresarse y a comunicarse mejor.

El oficio del arte lo veo también en ese sentido, aunque he estado más vinculada a una noción tradicional del oficio, a las manualidades, los entrenamientos técnicos. Creo también que es muy importante la elaboración de un concepto, independientemente de que el enfoque que le dé el estudiante o futu-



Clases de anatomía

ro profesional, pueda ser más-menos conceptual, más-menos performático, más ilustrativo, más representativo. He tratado siempre de que los estudiantes encuentren el camino para comunicar sus propias ideas. Eso te lo digo porque el entrenamiento mayor que yo recibí pedagógicamente fue en el Instituto de Diseño Industrial, en el que estuve diez

años vinculada a las dos especialidades fundamentales que allí se imparten: Diseño informacional e industrial. En el industrial me enfoqué cinco años, del primero al último curso en la especialidad de Vestuario, que abarcaba el diseño desde una prenda (una bisutería) hasta el calzado y el diseño textil, que es diseño de superficie en definitiva. En la Escuela

de Diseño me vinculé con procesos de diseño básico y diseño aplicado, donde también es necesario el desarrollo de la creatividad del estudiante y buscar mecanismos y estructuras que favorezcan la proyección de esas ideas que los estudiantes quieren expresar.

¿Cómo influyó en tus procesos pedagógicos la realidad que vivías como artista?

En la labor pedagógica, mientras ayudas al alumno, te ayudas a ti mismo en lo profesional. Tú tienes que enlazar con los pensamientos de los alumnos que vas formando, y aunque tienes una pauta a seguir o un programa, y cumplir los reglamentos y contenidos, cada uno de los alumnos es un ser independiente. En el caso del arte, se trata de un universo abierto, y entonces tú debes enfocar ese contenido de tu asignatura de manera pormenorizada en cada uno de los alumnos. En estas asignaturas que yo he impartido: Dibujo, Diseño básico, Anatomía, la atención individual se puede hacer un poco más difícil en tanto tienes muchos estudiantes. No es lo mismo una conferencia para 40 personas, que una clase de Dibujo de cuatro horas a 30 estudiantes. Desde el punto



Alumnos de San Alejandro

de vista práctico se dificulta, porque se te quedan alumnos y no siempre todos requieren el mismo tiempo para procesar la información, mucho menos cuando estás tratando de que cada uno desarrolle su propio discurso.

Me vinculé más a la Academia de San Alejandro después de haber pasado por el ISDI, y ahí pasé por el perfecciona-

miento de un proceso en el que lo fundamental era crear, generar ideas constantemente. Por eso siempre hice hincapié en que la estrategia de enseñanza de las técnicas más convencionales estuviera dirigida hacia la gestación de contenidos, de reflexiones o expresiones. Las escuelas tienen muchas limitaciones y se debe recurrir a lo que se tiene a mano para propiciar esas perspectivas de en-



están a la caza de ideas o temas, y si uno no está allí, cerca de ellos, pierde terreno, y si estás allí eso te ayuda mucho en la actualización de tu información. Ellos buscan y se introducen en espacios a los que tú no puedes acceder, como consecuencia del tiempo que te roba la docencia. Tú tienes que estar empapado de los temas o campos que ellos te están proponiendo.

¿Algunos manifiestan que San Alejandro se ha permeado en determinados períodos de las tendencias conceptuales del ISA, descuidando la formación técnica propia de ese nivel? ¿Compartes ese criterio?

Son dos niveles supuestamente diferentes. Pienso que San Alejandro no debe estar ni por encima ni por debajo. En San Alejandro se hace todo lo que se puede, hasta donde lo permite el perfil académico. Debe tenerse en cuenta que en San Alejandro hay estudiantes muy jóvenes que vienen de la nada, y cuando asumen cualquier tipo de enfoque lo hacen desde un nivel determinado. Cuando llegan al ISA lo asumen de otra manera. Habría que definir entre las instituciones, o en general, cuál es el objetivo de San Alejandro o de las escuelas de nivel

medio que todavía existen, y cuál puede ser el objetivo del ISA. A veces sucede en San Alejandro que muchachos muy jovencitos comienzan casi por donde se va a terminar, adelantando concepciones. En el ISA van a repetir entonces casi lo mismo. Hay que definir mejor cuál es el objetivo de una Escuela de nivel medio en estos momentos, hasta dónde se va a llegar. Las Universidades, hasta en la época de mi juventud, eran menos abierta en comparación con la actualidad, ya la gente comenzaba a definir un poco el estilo, el enfoque, las particularidades de cada uno, con una obra. Ahora son otros tiempos y otras las contingencias. Ahora se hace una obra más experimental. El ISA debe potenciar los talleres para que la gente que salió de San Alejandro con el ABC, comience a escribir y a proyectar su obra. Si no definimos esos perfiles institucionales, entonces ocurre lo que hoy comprobamos: que San Alejandro está haciendo prácticamente lo mismo que el ISA, y por supuesto se queda un poco por debajo porque no tiene la solidez necesaria. El nivel medio debe definirle al estudiante lo que puede ser el oficio del arte, tanto en las manualidades como en los conceptos, para que después pueda discursar libremente en

la universidad, lo cual no niega que ya el alumno empiece a hablar o a discursar desde el propio nivel medio. En el ISA son cuatro años para transitar por todas las manifestaciones de expresión posibles, y para crear desde todos los lenguajes. Antes no existía el ISA y sí San Alejandro, y los artistas se expresaban cuando salían de la Academia con los códigos del momento. Ahora estos contenidos del nivel medio deben ampliarse para que introduzcan una serie de conceptos y criterios, para que cuando el estudiante llegue al ISA transite por donde quiera.

¿Qué insatisfacciones te han quedado de esa experiencia pedagógica de años?

Me siento muy realizada con los logros en la enseñanza. Todos mis alumnos, o casi todos, tanto los de diseño como los de plástica, no solo han alcanzado las expectativas, sino que me han superado. Cuando me llaman para que asista a las inauguraciones de sus exposiciones siento una enorme satisfacción. En estos momentos imparto clases fuera del compromiso institucional. Estoy con un proyecto del adulto mayor, de objetivos muy concretos, pero hasta con ellos he logrado exponer en el Museo de Bellas

Artes. En un principio me propusieron que los entretuviera, pero yo no me he limitado a eso, les estoy aportando cosas y ellos a mí. Son un grupo de personas que, ahora mismo están pensando diferente. Ese resultado es el mejor que pueda tener un profesor, que tus discípulos te superen, y estoy contentísima. Porque hasta los que no han ido más allá, salieron de la escuela mejor que como entraron.

Yo me fui de San Alejandro para hacer este proyecto comunitario por razones que no tienen que ver con lo profesional. Esta carrera de profesor, no sé si en todos los lugares del mundo, pero aquí, en el plano real y objetivo, no es una carrera agradecida. Requiere mucho sacrificio, mucha dedicación, y no recibes al final otra gratitud que no sea la que proviene del estudiante. Cuando me di cuenta de que para obtener ciertas cosas tenía que hacer compromisos que no me interesaban, me fui de la Academia y también del ISDI. Allí existen mecanismos burocráticos que te limitan y ponen en riesgo tu trabajo. Cuando encontraba algún obstáculo insalvable en las escuelas lo criticaba, y luego me alejaba de él. Esta labor de la enseñanza hay que llevarla a cabo

con gusto y de manera relajada. Me queda esa vocación por la enseñanza y la desarrollo desde mi casa, sin otro compromiso que ver cómo prosperan mis alumnos, cómo aprenden y te lo agradecen. Insatisfacciones como profesora no tengo, tal vez otras sí relacionadas con determinados mecanismos con los que no estuve de acuerdo.

Quien se dedica a la enseñanza del arte tiene una base de conocimientos para introducirse en la relación con el estudiante, pero lo otro tiene que irse generando junto a él, en un proceso continuo. A partir de lo que se le ocurre al estudiante día tras día uno traza un camino, una estrategia. De hecho, la pedagogía en este campo nuestro es tan creativa como el arte. Impartir clases es para mí como la actuación, tienes que entrar en el personaje y debes hacerlo cada diez minutos, si es necesario. El alumno que tienes al lado es una personalidad en formación, con problemas personales, sociales, y te los quiere transmitir. Algunos con más dificultades que otros, desde el punto de vista formal y conceptual para expresarse, y tú debes hacerle una contribución práctica en la elección de los medios para que puedan lograrlo. ♦



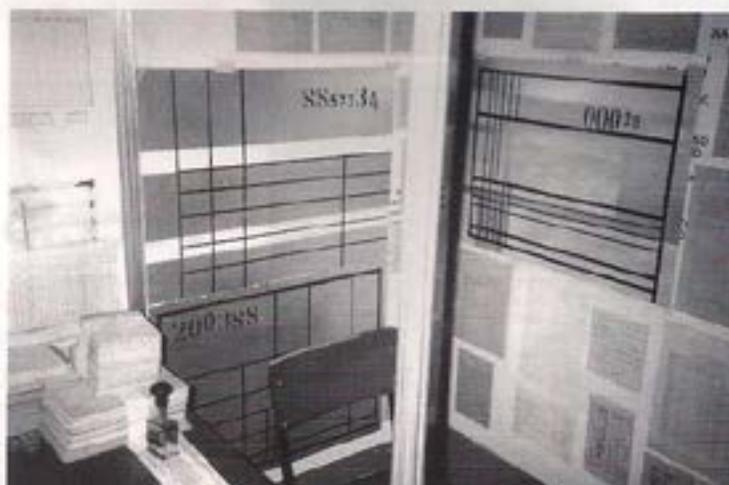
POR DAVID MATEO

Ruslán Torres

ANÁLISIS DE CONTEXTO

► *¿Qué circunstancias y pretextos te condujeron hacia el ejercicio de la docencia en el ISA?*

Yo estaba en una disyuntiva inicial: o comenzar a dar clases o irme a Holguín, porque aquí en el ISA te hacían firmar un papel para que cuando concluyeras los estudios regresaras a la provincia. En esos momentos había una crisis de profesores: René estaba viajando constantemente, Ponjuan también. Miguel Mariano, decano entonces, me pide que me quede a dar clases y yo pensé: "bueno, antes de irme para Holguín me quedo de profesor con un grupo de tercer año". Si Galería DUPP fue un proceso trascendente, para mí también lo fue mi grupo del Departamento de Intervenciones Públicas (DIP), con María, con Douglas..., porque además de todo éramos o somos amigos. Un grupo muy interesado en hacer cosas fuera de la



Actividades del Laboratorio de la Conducta

Universidad. También esta experiencia creó dinámicas sobre cómo tratar de incorporar la pedagogía y la obra como un hecho único, donde uno se retroalimenta del otro, donde tu obra tiene que ver con el proceso que haces con

los muchachos, y eso a la vez tiene que ver con las cuestiones personales. Ahí comenzaron a aparecer las secciones dentro del Laboratorio de la conducta: la sección pedagógica que se creó en el 2001 se llamó en realidad *Arte y experien-*

cia cuando comenzamos el taller, pero los estudiantes no estuvieron de acuerdo con el nombre y cambiaron a *Departamento de Intervenciones Públicas* (DIP), y una vez terminado en el 2004 el Departamento, yo seguí con las ediciones del

Taller Arte y experiencia (que ya va por la número 18), casi todos los años he hecho algún taller: cortos de cuatro días y hasta talleres de 6 meses o de un año.

Para mí ha sido fundamental la relación entre pedagogía y práctica. De todo ese proceso sale la tesis de doctorado que es la investigación *Arte y experiencia*, que tiene que ver con la forma con que tú auto-indagas un proceso, relacionado con tu práctica pedagógica y tus interacciones constantes. Como el Laboratorio tenía inicialmente el estudio del comportamiento, también era necesario el estudio del comportamiento del estudiante relacionado con tu obra, con tu proceso, con tu imagen como artista, y a la vez cómo se revertía en documento, en dibujo, en pintura. Hay como una mezcla en la tesis que se separa por secciones donde es esencial el proceso pedagógico. Porque para mí la idea de la pedagogía tiene que ver con la ciencia, con un pensamiento desde el trabajo de campo, que después tú llevas al laboratorio que podía ser tu taller, a procesar todas esas imágenes, esas experiencias, en una relación mucho más íntima de análisis con la imagen y con lo que te ha pasado con los estudiantes. Como los talleres se han hecho en mu-



Actividades del Laboratorio de la Conducta

chas partes del mundo, hay una serie de análisis de contextos que son los que los mismos estudiantes te obligan a tener o a visionar. Las necesidades de los propios estudiantes de trabajar un determinado tema en el taller te obligan a tener una mirada diferente de un contexto u otro. Eso se revierte en tu proceso de creación, porque estás mirando cómo tú proyectas tu obra hacia un contexto u otro, y cómo eres deudor de esos procesos.

Mi formación es pictórica. Comencé trabajando desde la idea de la pintu-

ra, pero a lo largo del tiempo me he ido dando cuenta, y también eso forma parte del proceso de formación, de que las ideas responden, necesariamente, a determinados lenguajes. No todos los lenguajes son idóneos para una determinada idea. Sin embargo he mantenido la pintura, el dibujo, y hay momentos en los que tengo que parar el taller, los espacios donde estoy trabajando y salir a la calle otra vez, y ahí es donde vienen otra vez los procesos de trabajo con los estudiantes. Es un acto de manipulación pedagógica, porque los profesores

FOTOS DE ARCHIVO
LABORATORIO DE LA CONDUCTA-RT

FOTOS DE ARCHIVO DE
L. CONDUCTA-RT.
NO 199 220 000 00

Nombre y Apellidos (Name and last name):
MARCE HALLG

Dirección particular (Personal address):
NYRÁRDOSVEJ 24, 2th.
2100 MB 05.
DINA MANICA

Ocupación (Occupation):
Estudiante

Firma (Signature):
[Handwritten signature]

Para uso del laboratorio (For laboratory work only)

No. 3000

Fecha: 30/08/00

Cuño: *[Handwritten name]*

El responsable de la conducta es el espacio visible que se construye con la participación.
El responsable tiene este documento para autogestionar.
Por favor, tener presente que este documento es un espacio de participación visible y responsable de cada proyecto. Si se quiere que sea un espacio de participación visible.
El responsable de la conducta es el espacio visible que se construye con la participación.
El responsable de la conducta es el espacio visible que se construye con la participación.
Este documento es un espacio de participación visible y responsable de cada proyecto. Si se quiere que sea un espacio de participación visible.
Este documento es un espacio de participación visible y responsable de cada proyecto. Si se quiere que sea un espacio de participación visible.

Stamp: L. CONDUCTA-RT



sí manipulan al alumno, como mismo ellos manipulan al profesor, según las necesidades, según las conveniencias. Ese acto de manipulación, que tiene que ver con los primeros conceptos con los que yo estaba trabajando en el laboratorio, en el sentido del poder, de la imposibilidad de los espacios, también se aplicó mucho a la pedagogía, sobre todo para entender que los estudiantes estaban demandando de ti una situación privilegiada, en tanto tú tenías una dimensión particular del contexto del arte cubano, quizás no al nivel de otros profesores y artistas, pero son también posibilidades de puertas y conocimientos, de relaciones que uno tiene que por extensión pasar a los estudiantes. Y el buen estudiante tiene muy claro que el profesor está ahí no para enseñarte sino para ser utilizado en ese proceso de aprendizaje en relación a un contexto. Eso tiene mucho que ver con lo que ha sido la formación en el ISA. Yo siempre digo que el ISA, la Facultad de Artes Plásticas, es un trampolín para crear nuevas generaciones de artistas cada dos o tres años. Y muchos estudiantes vienen para compartir cosas con los profesores, pero también para aprovechar un espacio que está activo, a partir

del hecho incluso que vienen muchos extranjeros, gente que compra obras. Hay estudiantes que han vendido obras en 15 000 dólares dentro del taller, y piensan que ese es su precio de mercado. Hay muchas confusiones en esa relación y tú, como profesor, tienes la obligación de crear espacios de conocimiento sobre esa clase de experiencias de los estudiantes.

Yo llevo en el ISA 22 años, más de la mitad de mi vida, y creo que mi obra es una experiencia de creación que implica todos esos elementos. Esa es una de las cosas que he tratado de buscar en esa diferencia con maestros como René Francisco. René tiene una obra pedagógica que defiende y, de momento, hace otra obra más visual. Él hizo una serie de dibujos dedicados a la abstracción a partir del proyecto *Un pensar abstraído* que hicimos en Galería Habana, que tenía mucho de ese proceso. Creo que el artista que trata de estar activo en el arte e imparte clases es inevitable que mezcle cosas con otras. En mi caso, los dos últimos años han sido desde el punto de vista pedagógico, un poquito más burocráticos porque a mí me ha tocado ser decano, quizás por una deuda afectiva

que tenía con este espacio, y porque no estaba de acuerdo con personas que venían a dirigir el lugar. Sin embargo, pensaba que esa posibilidad de trabajar dos años como decano iba a producir una serie de imágenes aprovechables pero resultó que no, ha sido como la eliminación de un proceso creativo en el cual ya no quiero estar. Entonces eso también es otra dimensión pedagógica, sobre todo cuando tienes que repensarte la formación o la enseñanza artística en Cuba, desde la idea de ser decano. De alguna forma estoy en la Comisión de carreras y hay que analizar todo el proceso de enseñanza en Cuba, y te das cuenta de los niveles de crisis que existen, de los desajustes en un sistema de enseñanza, en el caso de las artes visuales.

Se eliminaron en el año 89 las escuelas de nivel elemental, después se eliminan diez escuelas de nivel medio, todo se fracturó. Entonces tú, como profesor, artista y decano, tres dimensiones mezcladas, comienzas a pensar en cómo se organizan las cosas, porque eso repercute en los que van a ser tus estudiantes, y cómo tú sigues un proceso pedagógico desde los talleres del ISA. Tenemos un alto grado de formación académica

comparado con los países latinoamericanos, con un nivel precedente que las demás universidades no tienen. Llega el momento en el que, y quizás hablando de decepciones, uno se da cuenta de que no puede transformar ciertas cosas que no dependen de ti como artista, ni como docente ni como decano, y que tributan en lo que va a ser tu obra en los próximos diez años, si está tan relacionada con la pedagogía como mi caso, pero también tributan a la formación completa del sistema de las artes visuales en Cuba. Creo, por otro lado, que esa decepción de no poder transformar cosas tiene que ver con la parada que tú te pones, de cómo te exiges un poco más. Digamos, como decano me he creído que puedo transformar cosas que pertenecen al Ministerio de Educación o a algún otro espacio, pero creo que forma parte de ese proceso de aprehensión que uno tiene por un espacio pedagógico determinado, que es tu universidad, donde hemos crecido todos y hemos alimentado una profunda relación. El otro poquito de decepción es ver cómo se ha ido perdiendo ese sentido de relación con la facultad, de todos los que hemos pasado por aquí en algún momento. Y lo digo ahora pero

quizás en algún momento yo también me iré del ISA, y no regrese nunca. Mucha gente que ha pasado por aquí debería tener ese sentido de experiencia, de compartir lo que están haciendo ahora. Me parece fantástico, por ejemplo, que Duvier esté impartiendo un taller opcional. Reconozco que esta imposibilidad responde a procesos burocráticos extremos en las actuales concepciones pedagógicas. Me refiero a las categorizaciones, que no tienen relación ninguna con la producción de un artista propiamente. Queremos metodólogos de Artes Visuales en la Universidad, que a la vez sean artistas, eso es imposible. Cada artista tiene una manera personal de proyectar su estrategia pedagógica. Y no es secreto para nadie que ahora estamos en el famoso Plan E, tratando de reestructurar los programas y hablar de algo, al cabo de los veinte años, que ya el ISA ha hecho por su propio peso. Y es que los maestros hacen proyectos desde su dimensión personal y no hay un plan. Bueno sí, hay un plan escrito, pero no tiene que ver absolutamente con la realidad; y ahora se está hablando de



Actividades del Laboratorio de la Conducta

transformar eso, y de que cada maestro desarrolle el concepto de proyecto dentro de su obra, cuando esta Facultad lo ha hecho toda la vida. Eso hace que te des cuenta de que no existe una mirada de comprensión sobre la Facultad de parte de aquellos que tienen que estar cerca en el sentido administrativo, y que muchos profesores decidan no impartir clases.

He tratado de buscar un espacio personal fuera de la Universidad, y me ha costado trabajo pensar en mí trabajando solo en un estudio. Y eso hace que diga: "bueno, estoy jodido porque en algún momento me va a pasar necesariamente", y cada vez necesito más esa presencia, la interacción con el otro, ya sea de un artista que se convierte en tu interlocutor o de un estudiante. No todos los estudiantes tienen el mismo impacto en uno, pero hay estudiantes que te exigen cada vez más, te exigen leer, ver exposiciones, e incluso viajar, una dimensión necesaria en los procesos pedagógicos de las artes visuales. Si no eres un artista que viajas, quiere de-

cir que no has alcanzado un cierto nivel profesional que te permite crecer un poquito más. Eso es muy importante ahora en la Facultad.

¿Qué diferencias percibes entre ese momento en el que tú te formaste como artista en el ISA y el que ahora vives como pedagogo?

Siempre he dicho que el ISA es como una especie de termómetro de toda la sociedad, y para mí el sistema de enseñanza en Cuba está en crisis, incluso pienso que la proyección de un contexto sobre lo que sería un fundamento, si existiese, sobre las artes visuales también está en crisis. Me parece que hay incomprendiones funcionales, estructurales, que impiden un proceso de evolución de las artes visuales. No hay un proceso crítico ni autocrítico acerca de lo que está sucediendo, no se permite una crítica, y no estamos hablando de contrarrevolución, ni nada que se pueda entender como disidencia, o la cacería de brujas (que las he tenido en la Facultad), o sea no tiene que ver con nada de eso. Tiene que ver con que el artista es un hacedor de crítica directa, que por supuesto ahí entra todo lo que puede ser la metáfo-

ra de como tú manejas esa crítica, si se convierte en un panfleto político o no, ya son decisiones que el artista mismo toma. Pero me parece que en el contexto actual de la Facultad hay una necesidad de vender. Y no es algo que sea de ahora, eso viene desde el 2005 o 2008, años en los que se hizo toda una obra en pintura, y no estoy para nada en contra de la pintura, pero era una pintura donde había ciertos prototipos. Todo el mundo repetía los mismos patrones porque había como una especie de paradigma de lo que es exitoso, lo que se puede vender bien... En este momento hay una preocupación diferente, el artista está tratando de hacer una obra censurable porque ha encontrado un camino fácil y directo para una pequeña trascendencia temporal. Ha decaído muchísimo el nivel intelectual que existía detrás de una obra. Los estudiantes escasamente leen, y no leen crítica de arte, estamos hablando lecturas de los clásicos. Puede que haya una excepción, pero te puedo asegurar que de los estudiantes que he conocido en estos cinco años, ninguno se ha leído a Dostoievski, Kafka, fuentes que te permiten llenarte de una cantidad de imágenes que son elementales para encontrar un

sentido. Recuerdo que en los años 96, 97, 98, y 99, había verdaderas discusiones conceptuales, debates sobre la obra de Jorge Luis Borges con René, con Inti, con Alexander Guerra, con Juanito Rivero, tertulias informales en estas mismas cúpulas. Poníamos una olla de naranja hervida y se armaban debates intelectuales sobre temas que no tenían que ver propiamente con una crítica de artes visuales. Había un sentido mucho más abierto hacia la cultura. Ya eso no existe. Ahora hay una preocupación más directa sobre los curadores que entran a la Facultad, si son curadores de un museo reconocido, ver qué tipo de obra se le vende. Todo esto es una consecuencia de lo que ha sido la eliminación de las escuelas de nivel medio, los estudiantes vienen con una pésima preparación, no conocen la historia del arte. Yo siempre ilustro el caso simbólico de esa falta de formación a través de un objeto que se llama Tira línea. Yo he pasado por las cúpulas del ISA con un Tira línea en la mano y todos los estudiantes están sorprendidos y preocupados por la funcionalidad de ese objeto. No saben para qué se usa. Por supuesto, ese objeto era un recurso que nosotros usábamos cuando teníamos la obligación de aprender letragra-

fía, de hacer cosas a mano, de asumir procesos artísticos que ya en este momento no son prioritarios. Estos problemas que hoy afrontamos no dependen de la concurrencia de un determinado profesor, sino de un sistema completo que hay que repensarse. Si esa crisis sistémica no se resuelve puede ser que desaparezca por completo la Facultad de Artes Plásticas. El año pasado hubo solo seis estudiantes aprobados, y no se podía abrir la carrera porque tenían que ser ocho o más.

Existen algunas iniciativas personales en el contexto artístico para salvar ciertos principios e ideas, como la tuya en la edición y la crítica, o la de Magaly Espinosa con sus encuentros teóricos, pero yo creo que no deben ser solo iniciativas individuales. Como Universidad, el ISA debe tener una articulación de pensamiento. El ISA fue un sitio generador de pensamiento, de cultura, de debate hace algunos años. Recuerdo los cuentos que me hacía René Francisco de los requisitos estrictos que había que tener para formar parte del Club de lectores de Ponjuan, pero todo eso ha quedado en la nostalgia, y a partir de la nostalgia es muy difícil construir nuevos caminos. ♦



POR DAVID MATEO

► *¿Qué propósitos te mantienen vinculado hoy día a la gestión pedagógica?*

Me gradué en el 2001 y empecé la práctica pre profesional en el ISA. En primera instancia hice como una preparatoria para alumnos extranjeros que venían con cierto déficit técnico y conceptual para enfrentarse a las pruebas del ISA, que son de mucho rigor. Me pasé dos años en esa preparatoria. Ya después hice un programa y me colocaron a dar clases en primer año con el Programa de McEvilley, que son ejercicios muy específicos. Después, cuando llevaba cuatro años en el ISA, me dieron la posibilidad de empezar con un grupo de segundo. Entonces colateralmente a las clases que pudieran ser de inserción social y de búsqueda de un discurso personal, desarrollé un taller

opcional en el que me tomaba la libertad de hacer mi propio programa. Me gustaba más que los alumnos se acercaran a los intereses u objetivos del programa. Diseñé un programa en el que hacía énfasis en las supuestas fisuras (lo que me faltó a mí como estudiante). Quería

*Duvier
del Dago*

DIDÁCTICA DE LA INSERCIÓN



ayudarlos a ellos desde mi experiencia. No me considero un pedagogo como tal, no soy alguien que tenga el carisma necesario para impartir clases. Pero esta experiencia de lo que me faltaba yo la colocaba en estos programas.

El primero fue de dibujo. Consideraba que el estudiante del ISA, luego de eliminadas las escuelas de nivel elemen-

tal y algunas de nivel medio, venía con muchas lagunas en el dibujo, le costaba mucho trabajar con la técnica; no podías entender muy bien cuáles eran sus imágenes porque no dibujaba. Entonces hice un programa de dibujo no tradicional, más bien conceptual, en el que al mismo tiempo tuvieran que dibujar y presentar proyectos. Hice como tres versiones de ese programa de di-



bujos. El dibujo era algo que me había acompañado durante toda la carrera, y la gente me considera dibujante, más que un pintor. Y es cierto, aunque mis instalaciones parezcan objetos, esculturas, al final tienen mucho de dibujo y todo esto yo se los transmitía: el dibujo interviniendo espacios, las nuevas tecnologías vinculadas al dibujo, el dibujo supeditado al land art, supeditado a lo

efímero o al *graffiti*, ese tipo de cosas comencé a vincularlas a esos programas. Realmente los estudiantes lo acogieron súper bien, sobre todo por la parte conceptual, porque el ISA es una escuela eminentemente conceptual, el estudiante se identificaba rápido, pero al mismo tiempo yo le iba introduciendo la parte del dibujo que era lo que me interesaba que potenciaran.

Yo pasé por todos los años del ISA dando clases, menos en la preparación de las tesis. En el 2011 me ausenté porque tenía demasiados compromisos con mi obra personal: el Pabellón de Cuba en la Bienal de Venecia en el 2011; después, mi primera exposición en París; varias Bienales consecutivas; la Beca Calder, o sea, una serie de cosas que limitaron mi tiempo para la enseñanza. Cuando estoy dando clases, me gusta permanecer el curso completo. En 2017-2018 regresé al ISA y presenté un nuevo proyecto que se tituló *Emplazamiento de la obra a nivel físico y virtual*. Es un programa en el que, por el mismo hecho de haber empezado al cabo de unos años, tuve que ser más enfático en la metodología, en la parte de la investigación del programa; tuve que hacer una categorización como profesor. Pienso que este programa es una propuesta más madura. Y se trataba de fisuras, de cosas que no te hablan en las clases durante todo tu recorrido por el ISA, temas relacionados con la proyección de la obra, con lo que sucede con las obras después de creadas. Ya no me interesaba tanto el proceso de cómo hacer una obra, cómo llegar a un discurso, a una propuesta personal, más bien lo que tiene que enfrentar el artista joven cuando

sale del ISA y se relaciona con el circuito de galerías; cuando tiene que enfrentarse a un coleccionista, promover su trabajo sin el sostén de la escuela. La escuela de alguna manera te crea ciertas comodidades, luego tú tienes que comenzar a buscarte tus propios espacios.

Hay una parte de mi programa que es sobre el espacio creativo. La primera clase con los estudiantes, por ejemplo, fue llevarlos a mi espacio en el Morro-Cabaña para que vieran dónde hago mi producción y la importancia que tiene en mi trabajo; que vieran la necesidad de relación que existe entre artista y espacio para crear, y qué características debe tener ese espacio para la obra que tú haces. No se trata de una nave, por ejemplo, para hacer una obra digital, no se trata de tener una computadora para hacer una instalación, hay que saber equiparar una cosa con la otra. También este tipo de trabajo crea un nexo alumno-profesor muy rico que lo aprendí cuando René Francisco fue mi profesor, e insistía mucho en el acercamiento a las necesidades personales de ambos, el vínculo en la vida diaria, cotidiana, el sistema de relación humano que para mí es fundamental. No puedo ir al ISA y

después desvincularme por completo, hay que asistir a los proyectos que ellos tienen, que ellos vengan a los míos, que haya recirculación e intercambio. No solo se trata de estar en la clase del ISA, en el techo pedagógico, también hacemos cosas en la vida diaria que no son solo arte.

Este taller ha tenido un nivel de expectativa tremendo. Desde que lo puse en el mural del ISA, se han matriculado muchísimos alumnos, incluso de todos los años, porque ellos saben que tienen una carencia en esos aspectos. Ellos no saben cómo tasar su trabajo, por ejemplo, se les dio una clase sobre tasación de obras de arte, sobre el mercado, y el mercado lo desmembré en los tres sectores que intervienen: desde la perspectiva del artista, del especialista y del coleccionista, como un sistema. Di tres clases y ellos agradecieron muchísimo la presencia de especialistas y conocedores de esas materias, porque cuando yo era estudiante también me gustaban las clases con invitados, gente que sabía, que eran vanguardias en lo que hacían. Encontrarse con artistas que a lo mejor no eran buenos conferencistas, pero tú los tenías delante y podías pre-

guntarle, era mucho más enriquecedor que cualquier clase, era como tomar un camino corto para llegar a ciertas verdades o conocimientos.

Como te dije, el taller se llama *Emplazamiento físico y virtual de la obra de arte*. La palabra emplazamiento implica que una obra va a quedar expuesta para la posteridad en la memoria del espectador, o a nivel físico. También está lo virtual, el impacto que tiene una página web, un perfil en las redes sociales, y cómo tú tienes que saber diseñar esto y cómo dosificar la información, qué es lo que vas colocando, buscar gente que conozcan bien el tema de las multimedias, cómo organizar y presentar esa información. El taller ha tenido muchos resultados, ha ido creciendo con el tiempo, y después se sumaron estudiantes que no necesitaban las horas (los talleres opcionales en el ISA son para complementar un determinado número de horas-clases, y cuando tú completas, digamos, tres talleres con una determinada cantidad de horas ya no tienes que hacer más talleres opcionales). O sea, están asistiendo de forma voluntaria, porque les interesa el tema. Eso es lo que más me motiva con el taller.

Sesiones del taller *Emplazamiento físico y virtual de la obra de arte (ISA)*



El estudiante del ISA agradece también cuando el profesor tiene una trayectoria, cuando ellos se sienten reflejados en las cosas que tú pudiste alcanzar en un momento determinado, que estés bien ubicado en un circuito, que estés trabajando con galerías, que tengas todas las condiciones para convertirte en un paradigma. Yo consideré que este era el momento ideal para regresar al ISA y crear ese nivel de conexión con el estudiante.

¿Alguna inconformidad a lo largo de la experiencia pedagógica?

Pienso que para un taller como este, el ISA necesita una infraestructura que no tiene. Por ejemplo, una sala de conferencias con los recursos para proyección, conexión a Internet, Wifi para buscar referentes instantáneos o comunicarnos con un artista que esté fuera



Sesiones del taller *Emplazamiento físico y virtual de la obra de arte (ISA)*

de Cuba preparando una exposición internacional y dialogar con él, en el momento del montaje... Yo mismo podría tener un proyecto fuera del país

y poder sostener una conversación con mis alumnos del ISA. Todo depende de la infraestructura que posean los invitados que llevo al aula y a veces eso es un

poco molesto, y no parece haber otras alternativas por el momento. Ya yo he pasado unos cuantos años impartiendo clases en el ISA y veo que no hay un interés en ese sentido, no se evidencia una evolución.

¿Conoces algún antecedente en este tipo de proyecto pedagógico integrador, como el que has estado desarrollando en el ISA?

No lo creo, lo que hacen la mayoría de los profesores es llegar con su librito. El que más se ha acercado a este tipo de infraestructura que no existía es Luis Gómez, con el taller de nuevos medios. Sus clases han sido muy bien acogidas

por los estudiantes por la tendencia digital que hay en el mundo, los alumnos se han pertrechado de nuevas herramientas, y ya hay muchos que hacen multimedias. Ese ha sido, a mi modo de ver, uno de los talleres más interesantes del ISA en los últimos años. Otros están descubriendo el agua tibia, utilizando de nuevo la galería del ISA para hacer exposiciones. Esa galería nunca debió haber cerrado, porque era uno de los sitios más interesantes para exhibir obras cada vez que se hacía una nueva edición de la Bienal de La Habana...

Al ISA se le suele adjudicar por estos días una tendencia desmedida hacia lo conceptual en detrimento del aprendizaje técnico. También se dice que priorizan ciertas expresiones artísticas por sobre otras. ¿Compartes esos criterios?

Precisamente por tener esa política se desencadenaron grupos enteros que hicieron la pintura por la pintura, gente que evitó por completo el concepto. Ellos se enfrentaron a la idea de que el ISA tenía que tener un argumento teórico para todo lo que se hiciera, y su manifestación e inconformidad la expresaron por medio de la pintura. Como

mismo reconozco que hay un enfoque priorizado hacia la instalación, hacia los nuevos medios, pero bueno, el artista siempre reacciona de manera contraria cuando quiere hacer un proyecto que trascienda. No creo incluso que ese sea un problema del ISA. Las escuelas preparaban técnicamente desde la base a los alumnos, y ya casi no quedan profesores que impartan bien las técnicas, como aquellos que lo hicieron hace ya algunos años y que venían de Rusia, con una formación académica fuerte. Eso ya no existe. En el ISA no existen las condiciones para preparar técnicamente al alumno, y no creo que eso cuente tampoco como algo prioritario dentro del rol de la institución. El estudiante llega con muchísimas lagunas técnicas. Yo creo que tienen que ponerse de acuerdo a ciertas instancias. Si va a ser el ISA la única entidad o escuela que va a enseñar, y si se van a aniquilar las escuelas de nivel medio, y si se van a comenzar a abrir cursos para estudiantes trabajadores, porque ese parece que va a ser el destino del ISA de nuevo: comenzar a captar gente de la calle, porque ya no tienen de donde captar. Las últimas cifras de promociones no exceden los 10 estudiantes. Y las pruebas del ISA no

hacen concesiones, siguen siendo muy rigurosas. Al ISA vienen con la intención de entrar muchos estudiantes con bastantes lagunas. Incluso se ha tergiversado todo, algunos programas de enseñanza del ISA lo empezaron a aplicar algunos profesores desde el nivel medio, mal impartidos, y el estudiante cuando entraba al ISA y se enfrentaba, digamos, a un ejercicio como el de McEvelley, decía que eso no le era necesario porque ya lo había vencido. Es un desorden total y una mala planificación de las estrategias pedagógicas.

Todas esas cosas yo las he tratado de dilucidar también en mi propuesta de taller opcional, las veo en mi trabajo diario, las proceso y las canalizo en la dinámica con el estudiante. Por eso hago énfasis en la curaduría, en el espacio como concepto, ya que se ha vuelto una práctica internacional trabajar con el espacio específico, que ya tiene un contenido en sí mismo. Todo puede ser un espacio funcional para la producción simbólica, convertirse en una herramienta para tu propia propuesta. Con todo esto pretendo que los estudiantes regresen a las técnicas. Soy un amante del oficio, a mí me gusta la estética dentro del arte, no

soy un artista eminentemente conceptual, a mí las cosas me tienen que entrar primero por los ojos, una vez que me sensibilizo con la propuesta visual, me empiezo a involucrar con el concepto de la obra. No soy un artista que traza su valor de las cosas a partir de referencias o recomendaciones ajenas. Una obra no puede sustentarse solo sobre esos estatus. También trato de involucrar a mis estudiantes con los medios que ellos van a lidiar cuando salgan del ISA, con las publicaciones, las revistas digitales e impresas. Los entreno en hacer un texto al otro estudiante, acerca de su trabajo; los estímulo para que asuman el rol del periodista y que conversen, creo que eso se ha perdido mucho en el ISA, el intercambio, cada cual es más independiente, más cerrado en sí mismo, no hay casi contactos, hay grupos enteros que no se llevan unos con los otros, incluso. Eso a mí me parece fatal, porque yo vengo de una generación en la que compartíamos criterios de manera sincera, y en la que disfrutábamos mucho el éxito individual porque era parte del éxito colectivo. ♦

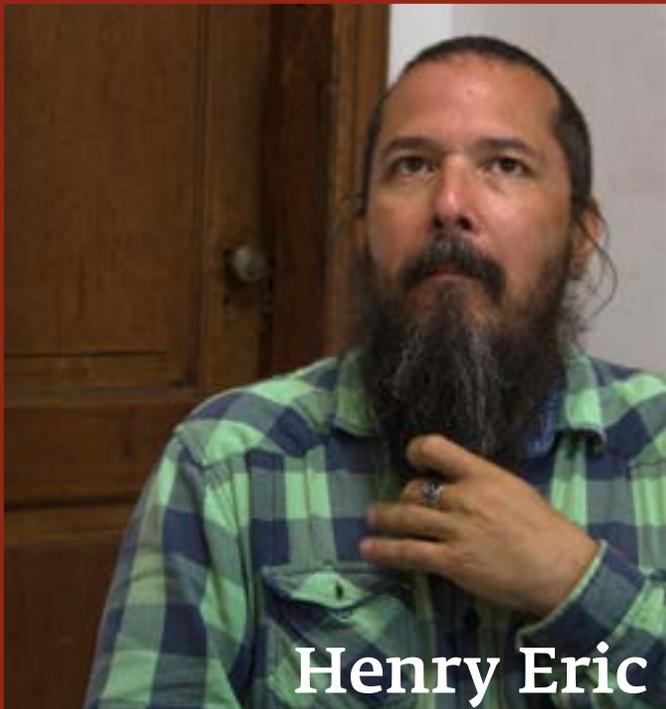
Ejercicios de pensamiento

POR DAVID MATEO

Henry Eric

► *Henry Eric, estuviste realizando hasta hace muy poco un taller con estudiantes del ISA... ¿Qué conceptos y expectativas lo fundamentaron?*

La iniciativa pedagógica parte de mi experiencia como artista. El taller se llama *Transdisciplinaridad*. Artes y ciencias sociales, o sea, se concibe a partir de mi doble vida: como artista y pensador académico –después de pasar un doctorado de estudios culturales en la Universidad Complutense de Madrid. Hice una pequeña versión de este taller también en España, e hice algo similar en Brasil durante cinco semanas, pero la idea real del trabajo toma un período largo. Propuse al ISA hacer el taller opcional durante



Henry Eric

un semestre. El argumento del taller era generar un cruce entre las obras y los proyectos de los artistas: obras, trabajos en progreso; un cruce de proyectos vinculados a las ciencias sociales u otras disciplinas, como antropología, historia cultural, crítica visual, filosofía, estudios literarios, en fin... Para ese proyecto armé tres carpetas: *Representaciones para la historia*; *Cuerpo y corporalidad*, y *Vida cotidiana y cultura material*. Digamos que entre esas tres carpetas conceptuales existía un cúmulo de textos, artículos, capítulos, fragmentos seleccionados,

con los cuales yo iba a forzar un poquito las obras de los alumnos para que entraran. En esa experiencia del ISA, las obras se forzaron más para pertenecer a la carpeta *Representaciones para la historia*. A partir de ahí entra la discusión con ellos. Una de las palabras claves para el ejercicio de la publicación fue *Tránsito*, referido al proceso en el que está el contexto actualmente. Comenzamos a redirigir textos. La gente no se leyó todo lo que yo hubiese querido, pero se leyó y trabajó. Era una clase muy conversacional, me interesaba que trabajáramos en círculo,

que conversáramos sobre lo que se leía, una especie de disertación a nivel de conversación.



Una cosa que me interesaba era que tú supieras nutrirte de textos de las ciencias sociales que, de alguna manera, daban nociones de tu trabajo o te ayudaban a guiarlo teóricamente, te generaban ideas o te daban cuestiones de métodos, o simplemente tú tenías la intención de afinar tus textos, de escribir más que de hacer arte. El arte cubano, y eso habría que estudiarlo, es muy verbo-visual, utiliza mucho la herramienta de la escritura, porque muchas veces hay impedimentos simbólicos para decir determinadas cosas y la gente necesita ser más directa, más explícita. Para mí, como artista, es muy importante el conocimiento, y entonces lo que hago es revertir esa experiencia. A veces te conectas más con unos alumnos que con otros, pero lo más satisfactorio del taller es que logré que leyeran algo. Cuando entré a presentar el proyecto por el Departamento de Estudios Teóricos me dijeron

que los alumnos no querían leer. Y yo les decía: "pero bueno, ¿cómo ustedes los preparan conceptualmente?". Luego, en mis conversaciones con los estudiantes, ellos comentaban acerca de lo mal que los preparaban en estética, en filosofía, o en los talleres mismos, porque no sabían cómo motivarlos. Además de ir guiándolos en la producción de obras y en las lecturas, hicimos un *Ejercicio de pensamiento*, que consistía en una colección de reflexiones, crónicas, pensamientos breves, pero todas tenían un *hashtag* (o palabra clave, en este caso: *tránsito*), que se repetía, y mi texto era el último. Había también un esquema, algo importante del taller, una representación de cómo se veían hoy día los estudiantes, era como una especie de desarraigo. Entonces estaban como desnudos y parados en un bloque de hielo en medio del océano, ese era el esquema. La idea consistía en generar reflexiones en torno al contexto y todo ese proceso de tránsito, a partir de la condición en la que estaban: el desamparo, no solo a nivel académico, sino a nivel político, a nivel familiar. Era una especie de frustración generacional heredada de generaciones anteriores, una muestra de sus propios desarraigos y desencantos. Y yo creo que eso les pasa-

ba un poco también a los profesores del ISA. Cuando vine de España en el 2015 yo fui a varias clases. Y me di cuenta de que había un grupo de profesores que no sabían qué decirle a los alumnos, y en varios momentos tuve que intervenir para darles otra explicación o perspectiva del tema, y ellos se asombraban de cuáles eran mis análisis.

Una de las cosas que me gustó del taller, y es por eso que lo voy a realizar ahora de forma independiente, es que logramos leer algo, logramos tejer obras, hacer exposiciones. En la última muestra que preparé para la Galería-Taller Gorría incorporé a dos de mis alumnas, para repetir esa tradición que antes existía en la que se invitaban a alumnos del ISA a exponer con artistas ya maduros y reconocidos. En sentido general, eran excelentes estudiantes, muy motivados. Lo único que tenías que hacer era incentivarlos. Los jóvenes tienen la antorcha en la mano, lo único que debemos hacer es darles el fuego, ellos te van a dar tremenda candela.

La idea de las publicaciones era también un complemento importante en el taller. Uno de los materiales, por ejemplo,

fue producido por el Consejo Nacional de las Artes Plásticas, ellos me dieron un apoyo financiero. Le dije a Rubencito: "quiero que me ayudes para publicar estos textos, pero no quiero que me los revisen", y así fue. Esa publicación al final fue una de las cosas que provocó que cerraran mi taller en el ISA.

Al final los otros ejercicios siempre han estado al uso en los proyectos pedagógicos del ISA. Nadie está inventando el agua tibia en la pedagogía del arte en Cuba, solo se trata de cómo tú generas, en momentos determinados, ciertas dinámicas. El proyecto que hizo Lázaro Saavedra con el grupo Enema en el *performance*, era un poco el tipo de generosidad que a mí me interesaba del creador. Todos somos un poco autosuficientes, con ideas duras, arrogantes, pero en el momento en que trabajas en grupo con estudiantes tienes que hacer un pacto de nobleza, tienes que enseñar e ir aprendiendo, a la vez, y sobre todo está la parte coloquial que a mí siempre me ha interesado. Había entonces una parte de mi taller que era el *Ejercicio de pensamiento*, lo otro era la clase abierta que fue la exposición crítica que hicimos, y la tercera parte era generar un seguimiento más como colegas de las

obras. O sea, al final se crea una dinámica, un interés de trabajo que tú les dejas y ellos solos siguen funcionando. Tenemos la idea de continuar haciendo el taller de manera independiente, vamos a hacer un trabajo de proceso durante seis meses en torno al ocio. Hay un texto aquí de una de las alumnas, Daniela, que se llama *Popular problem*, que habla acerca del ocio como actividad, que está removiendo hoy día a toda la sociedad cubana. Es esa actividad social para la que las personas se preparan, buscan dinero: se está creando un estilo de vivir y gozar el ocio, un tema que políticamente fue algo castrado durante

un buen tiempo. Pues el próximo ejercicio tiene esa motivación que genera el texto de Daniela. Lo vamos a realizar en Fábrica de Arte, que es el lugar de ocio más relevante que hay hoy día en Cuba. Pero también vamos a hacer un trabajo de campo en otros lugares: cabaret, restaurantes, y después en octubre hacemos el trabajo de campo en este mismo lugar. En este trabajo de campo, de proceso, vamos a abordar también la arista económica, cómo se transita el proceso productivo o legal para poder construir esos espacios de ocio. Este ejercicio consiste en decir, a nivel de reflexión, lo que no puedes decir



Clase abierta. Primera edición. Muestra de los resultados en Galería Taller Gorría



Clase abierta. Primera edición. Muestra de los resultados en Galería Taller Gorriá

pintando. Todo el proceso de estudios, de lecturas, de aprendizajes conceptuales, es algo que voy adaptando a las distintas áreas de la creación hacia donde me muevo, incluyendo la labor pedagógica.

El peligro que entraña lo que me pasó en el ISA, que me negaron la opción de seguir desarrollando el proyecto, a causa de un texto publicado en el boletín de la Fundación Pistoletto, llamado Can-

tiere, es esa falsa creencia de que podemos argumentar las cosas con la intención de que las vamos a poder justificar. Para mí la censura no está justificada en ningún momento. Lo más dramático o mezquino no está siquiera en la censura en sí, sino en cómo la gente la calza o la argumenta después... Pero, al final, el ISA lo hacen las personas, y algunas de ellas para mí son artistas grises, que continúan mitificando el éxito que tu-

vieron en el pasado. Tras la clasificación del pedagogo no se puede esconder la merma del impacto profesional. Nosotros somos artistas y punto, esa es nuestra principal condición y trascendencia... Los alumnos de cuarto año, a los que yo les di clases, son muy buenos, son muy leídos e instruidos y juzgan de manera muy fuerte a los profesores insuficientes, a los maestros limitados, tanto a nivel intelectual como de obra.

El ISA ya no es lo que fue en determinado momento, cuando había artistas con una dinámica como la de Lázaro Saavedra, Ponjuan, René Francisco, Lupe Álvarez; también hubo profesores con otra instrucción técnica, más allá de los años 70, como Luis Lara, Negrín y José Villa. De ellos yo aprendía también, porque a mí sí me interesa conocer de todo. Aunque yo estaba a mi aire, me buscaba los frijoles del pensamiento por otro lugar. Hoy día se ha perdido el deseo, la dinámica, la voluntad de otras épocas. Tampoco tengo el interés ya de regresar algún día al ISA. Allí no regreso nunca más. Estuve en el ISA por romanticismo, por el deseo de expandir un proyecto pedagógico que había experimentado solo en unas pocas semanas.

¿Esta censura a tu trabajo pedagógico ha disminuido la voluntad de relación con los estudiantes?

Yo creo que al final en el contexto cubano, no solo cultural, sino en todo sentido, lo que necesita es que nazcan cosas nuevas. La negociación del parto, sea independiente, concertada, no importa, lo importante es la acción del nacimiento en sí. Y no solo está en crisis el espacio pedagógico, también lo están las insti-

tuciones. Recientemente me llamaron para que participara en el Salón Nacional y unimos tres proyectos que cruzan prácticas artísticas e historia del arte, uno de ellos surgió precisamente con el taller del ISA, y seguía la dinámica del *Works in progress* que puede durar hasta diez años. Tenía una parte armada en la casa y otra se haría en el Centro de Desarrollo. Me voy de viaje y cuando regreso la parte del CDAV no estaba todavía, y eso que se trataba solo de dos televisores y una mesa. Te das cuenta de que el trabajo con la institución es también muy complicado, se opera con mecanismos muy viejos y gastados. Cuesta mucho conversar, concretar proyectos, que las cosas funcionen a nivel de logística, en el Centro "Wifredo Lam" me sucedió algo parecido, entonces no vale la pena el esfuerzo como artista y productor de pensamiento. Por eso agradezco que surjan cosas nuevas como la Galería-Taller Gorría, Fábrica de Arte, El apartamento, que son a mi juicio los espacios más dinámicos, visibles y en los que más queremos participar. También están los magazines, las revistas, las plataformas de información cultural, los bloggers, que es la experiencia de generar intertextualidad desde la individualidad.



Clase abierta. Primera edición. Muestra de los resultados en Galería Taller Gorría

La nueva propuesta de mi taller va a tener ahora solo un ejercicio, va a ser virtual y a nivel físico, y va a girar, como te decía, a partir de esta reflexión de Daniela en torno al ocio en Cuba. Todos trabajaremos en torno a ese tema o problemática. Yo creo que van a salir cosas bien buenas. Esto se conecta de cierta forma con el trabajo pedagógico que hizo Tania Bruguera. Yo le digo siempre a la generación de Celia y Yunior, Javier Castro, y otros, que en parte la visibilidad que ellos lograron como generación

y como artistas fue a través de ese proyecto pedagógico. Un espacio que fue concertado entre el ISA y todos ellos. Ahora las acciones deberán ser más radicales todavía en su concertación porque ya el ISA no quiere admitir este tipo de proyectos. Todo tiene que ver con el desvanecimiento de un sistema, en el sentido de la incapacidad de generar políticas de vida, no de presupuestos ideológicos... He escuchado decir, incluso a algunos profesores, que los alumnos están muy mal formados, que son superfi-

ciales, y yo no creo eso, los muchachos están pasa'os como lo estábamos los de nuestra generación. Los acusan, incluso, de que están fomentando un pensamiento disidente por el simple hecho de conversar con personas eruditas, que van más allá del pensamiento medio o del funcionariado cultural.

Creo que ya han pasado dos grandes momentos sociales y políticos de moda en Cuba, los años 90 y ese otro que fue a partir del 2013 con las nuevas medidas y leyes, y en el arte ya pasó también esa especie de *boom*, que hasta lo peor se vendió por una millonada. Y aunque ahora las aguas están más calmadas y hay una producción artística y un pensamiento crítico bueno, sobre todo en el arte, yo pienso que los próximos cinco años en Cuba aumentarán la descreen- cia, se recortarán la fe y la confianza, y a la vez disminuirán los presupuestos para proyectos artísticos y culturales. Ahí entonces tendrás que ingeniártelas para armar un buen proyecto, y todo lo que funcione bien, todo lo que sea bien gestionado, con cordura, con inteligencia, tendrá una trascendencia. Definitivamente el ISA no va a poder entrar en ese proceso, en esa dinámica. ♦

Capital cultural sin fronteras

MAGALY ESPINOSA

A pesar del número considerable de investigaciones vinculadas con las artes visuales y los diversos campos de la cultura artística, promovidas durante los años en los que se inscribe el proyecto socialista cubano, poco se ha reflexionado en el sentido cuantitativo y cualitativo sobre sus resultados e implicaciones en la vida social. ¿Qué comunidad y continuidad existe entre los estudios de posgrado en sus niveles de maestría y doctorado? ¿Cuáles han sido los temas y problemáticas más reiterados y sistematizados? ¿Cuál ha sido su influencia en la política cultural y en la maduración de un pensamiento crítico? Responder a estas preguntas puede motivar una investigación que reflexione sobre el discurso crítico que los sustenta, ya se trate de los riesgos asumidos en cuanto a la elección de los marcos teóricos o de las posturas ideológicas adoptadas.

En un texto que he escrito recientemente afirmaba: “El pensamiento crítico cubano que concierne al campo de las artes visuales, aún necesita de un estudio que describa su genealogía y evolución. Existen investigaciones que

compendian textos de carácter ensayístico y monográfico, valiosas ediciones que dan acceso a muchos de ellos, dispersos en catálogos y revistas, lo que permite trazar el hilo conductor de un movimiento artístico en relación con sus características y regularidades, pero interpretar al propio pensamiento que lo valida, es una ausencia latente”.¹

Dicho pensamiento tiene la peculiaridad de haber sido una avanzada en la crítica social, desde principios de los años 80, pues los artistas se encargaron de dinamitar las interpretaciones sobre

¹ *Entre décadas: continuidades y rupturas*: <http://artoncuba.com/blog-es/entre-decadas-continuidades-y-ruptura>, 29 dic. 2017

el proceso social cubano y la crítica sirvió de orientación a esas interpretaciones.

Afirmaciones como: “La plástica actual es como una máquina que sigue funcionando después que se paró el motor”,² caracteriza una época e indica una orientación acerca de un tipo de creación validada por el juicio crítico.

Los discursos de la crítica de arte se fueron hilvanando, cambiado de perspectivas ideológicas, debilitándose o fortaleciéndose, pero en esa variada y rica

² Gerardo Mosquera: “Crece la yerba”, en ARTE. *Proyectos e ideas*, Ed. Universidad Politécnica de Valencia, abr. 1993, p. 171.

“Pocas obras logran desentenderse de los marcos de referencia”.

NÉSTOR GARCÍA CANCLINI

dialéctica, subyacen los estudios realizados sin fronteras geográficas.

El capital cultural es, como todo tipo de capital, una acumulación de valores, relaciones y procesos, en este caso si pensamos en las artes visuales, contiene tanto las obras de arte, como la crítica de arte y las investigaciones realizadas, junto al entramado de relaciones sociales que dan vida a la institución arte.

El objetivo de este número de la revista es la relación arte-pedagogía, un binomio de alta complejidad, riqueza y contradicciones. Entre los artículos de los dos profesores invitados y las entrevistas a artistas-profesores y profesores, colmadas de la pasión y –como diría la

profesora y crítica de arte Lupe Álvarez— el sacerdocio que significa la enseñanza, se trazan criterios y opiniones muy valiosas acerca de lo que ha significado esa alianza.

Las investigaciones han desempeñado un rol fundamental en el nivel alcanzado por las ciencias del arte en nuestro país. Estudios en Cuba y en el extinto campo socialista, dieron vida a la solidez y calidad de los programas de estudio que integran arte y cultura artística. Se puede mencionar el doctorado en Filosofía, en Kiev, del profesor (CUJAE y posteriormente del ISA) Eduardo Albert, uno de los eminentes catedráticos de esa disciplina, con los que ha contado la enseñanza superior y quien actualmente desempeña la docencia universitaria en varias instituciones de Guayaquil, Ecuador. O del doctorado realizado en Cuba, por la profesora María de los Ángeles Pereira, por citar dos ejemplos.

Relatar la historia de esos estudios es, como antes apuntaba, una pesquisa que está por realizarse, no en el sentido simplemente numérico, sino en cómo comprender nuestro destino mediante las reflexiones filosóficas, históricas, es-

téticas, artísticas y antropológicas que los dibujan.

Es digno de destacar el enorme esfuerzo del Departamento de Historia del Arte de la Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana o de la Facultad de Artes Visuales del ISA, para mantener los programas de posgrado, en medio de condiciones adversas de todo tipo. En las aulas de la Facultad de Artes y Letras, desde la enseñanza de pregrado se han formado algunas de las inteligencias más agudas, que en los últimos 30 años se han dedicado al estudio del arte.

Recorrer, ordenar e interpretar los caminos trazados por el pensamiento historiográfico, estético y filosófico, es una labor que no es posible agotarla en esta publicación. Sin embargo, conocer algunas de las tesis concluidas o en ejecución en los últimos 20 años, en nuestras universidades y en universidades internacionales, nos hace pensar en los temas elegidos y en los campos de actividad que potencian esos temas, desde la confluencia en una de las tesis, de indagaciones sobre las artes visuales, la literatura y el cine, hasta el itinerario del imaginario político, relatoría que apa-

siona, aunque solo se acerque a lo que se ha publicado y estudiado. De un total de quince reseñadas, once de ellas, comprenden temas referidos a las artes visuales y a la cultura cubana.

De estas, corresponden a artistas en ejercicio de su profesión, que son a su vez profesores: una de maestría, dos de doctorado terminadas y una en ejecución. Del total de esas investigaciones, unas nueve han sido asumidas por graduados de Historia del arte, una por una historiadora, cuatro por artistas graduados del ISA, y una por un especialista en Filosofía.

El estudio de Filosofía corresponde a Gustavo Pita, especializado en Filosofía Oriental, profesor del ISA hasta finales de la década de los años 90, quien actualmente ejerce la docencia en la Universidad de Barcelona. Su labor como profesor, traductor, ensayista y gestor de eventos docentes, lo convierte en referente imprescindible de los estudios señalados, a lo que se suma su interés por el nuevo arte cubano.

De algunos valiosos colegas no pude tener acceso a la información de sus es-

tudios de posgrado, entre ellos: Yissel Arce, Antonio Correa, María de Lourdes Mariño, Rubén de la Nuez y Danné Ojeda, además de aquellos que se escapan a mi información.

Esta relatoría solo abre la puerta hacia el interés en una exploración más completa que reúna los estudios formalizados en Cuba, junto a los promovidos fuera del territorio nacional. Ellos son un tentador estímulo para emprender análisis sobre las artes visuales cubanas, las diferencias generacionales, y los riesgos que ha debido enfrentar el discurso crítico ante los cambios del nuevo siglo, considerando las condiciones particulares por las que ha transcurrido y transcurre el contexto social cubano.

La memoria que acumula el conocimiento histórico, teórico y crítico, referida a exposiciones o a eventos, a la dialéctica cultural en su conjunto, es responsable en medida considerable, de los juicios valorativos que ilustran la producción artística.³

³ En su libro *La sogá y el trapequista. Dialogando sobre arte cubano y crítica en los noventa*, Danilo Vega se acerca al pensamiento crítico cubano mediante entrevistas a un conjunto de especialistas y críticos de arte, Ed. ArteCubano Ediciones, 2016.

Estos juicios, que pasan invariablemente por muchos riesgos, trazan las líneas de continuidad y los puntos de ruptura, con todas las alzas y bajas que ello conlleva.

Las investigaciones que a continuación se citan localizan una variedad de te-

mas que apelan a la teoría cultural y a lo multidisciplinar, acometidas por especialistas, algunos de ellos radicados de forma permanente fuera del país y otros que, en estancias temporales, investigan en diferentes instituciones del mundo.

La disposición para integrarlos dentro de nuestro acervo cultural, tanto de los promovidos en el contexto nacional, como fuera de él, dependerá en gran medida de la política cultural y de la capacidad de los centros docentes nacionales para acogerlos y promoverlos,

pues representan un capital cultural de extraordinario valor, ya se trate de saberes que se acercan a las artes visuales, el cine, la cultura popular o a temas de carácter político o pedagógico. Es un caudal inmenso de pensamiento sin fronteras ideológicas, estéticas y culturales. ♦

Especialistas que han realizado estudios de maestría y doctorado



SAIDEL BRITO

Título: La contribución del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador al escenario de las Artes Visuales de la ciudad de Guayaquil en la primera década del siglo XXI

Lugar: Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador

Tesis de Maestría en Educación Superior: Investigación e Innovaciones Pedagógicas, 2013

Resumen: La investigación hace un análisis valorativo sobre la contribución del ITAE al esce-

nario de las Artes Visuales en la ciudad de Guayaquil durante el presente siglo y, en especial, analiza sus procesos formativos y evalúa sus aportes al desarrollo de las Artes Visuales durante diez años de experiencia en la enseñanza artística.

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/783>

Título: El escenario de las artes visuales contemporáneas en la ciudad de Guayaquil durante el presente siglo

Lugar: Universidad de Cuenca, Ecuador

Tesis de Maestría en Artes con mención en dibujo, pintura y escultura, 2016

Resumen: La investigación presenta un análisis valorativo

sobre el escenario de las Artes Visuales contemporáneas en Guayaquil durante el presente siglo y analiza el funcionamiento de los distintos componentes del mundo del arte, así como las relaciones entre ellos, a partir de la incidencia del ITAE en el contexto artístico de la ciudad.

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/24658/1/Tesis%20Saidel%20Brito%20Final%2011%20de%20abril%20de%202016.pdf>

Título: El papel del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE) en la formación de los artistas visuales en la ciudad de Guayaquil entre los años 2003 y 2015

Lugar: Universidad de las Artes de Cuba (ISA)

Tesis Doctoral en Ciencias del Arte. Fecha de terminación prevista: junio de 2019

Resumen: La investigación valorará el papel del ITAE en la formación de los artistas visuales en la ciudad de Guayaquil entre los años 2003 y 2015. Caracterización del proyecto institucional del ITAE desde su génesis hasta su adscripción a la Universidad de las Artes, sus procesos formativos y su contribución al desarrollo de las Artes Visuales en la ciudad de Guayaquil. ◆



HAMLET FERNÁNDEZ DÍAZ

Título: Problemáticas de recepción de las prácticas artísticas posmodernas

Lugar: Universidad de La Habana, Facultad de Artes y Letras

Tesis doctoral en Ciencias sobre Arte, 2016

Resumen: Investigación teórica en la que se fundamenta una estética de la recepción de las prácticas artísticas posmodernas. Su objetivo general es desarrollar un enfoque analítico capaz de atender, en un mismo procedimiento metodológico, tanto las especificidades estructurales de los textos que experimentamos como artísticos, como el tipo de comunicación, interpretación y comprensión que estos generan. Para ello se recorre un camino de reflexión diferente al de las llamadas estéticas de la producción (enfoque generativo), así como al de los enfoques sociológicos que abundan en las descripciones de las dinámicas del campo artístico contemporáneo. La propuesta efectiva de una estética de la recepción, a diferencia del enfoque generativo y del sociológico, es que opera metodológicamente sus trayendo el texto artístico de la red de relaciones sociales que le imprime valores añadidos, tales

como el comercial, el ideológico, el político, el didáctico, el histórico, entre otros, para centrar el análisis en su funcionamiento semiótico y su potencialidad cognoscitiva, y en un segundo movimiento metodológico, después que se ha vencido un proceso de comprensión, devolver el texto a esa red de relaciones con los nuevos valores que han cristalizado en la interpretación.

Título: Desarrollo de metodologías de enseñanza interdisciplinar a través del arte

Lugar: Programa de Posgradación en Educación de la Universidad de Uberaba (UNIUBE), Estado de Minas Gerais, Brasil

Tesis posdoctoral: Fecha de terminación prevista: 2019

Resumen: La investigación pretende profundizar en las relaciones teóricas que se pueden establecer entre campos como la educación, la pedagogía, la didáctica, los fundamentos de la formación de profesores, las artes visuales y la estética de la recepción. Parte de la siguiente problemática: ¿cómo podrían

introducirse las artes visuales en el ámbito de la enseñanza escolar en calidad de herramienta formativa, tanto en función de la creación de hábitos de consumo artístico, como en función de desarrollar en los niños habilidades intelectuales que resultan imprescindibles en la formación cultural del hombre, pero sin que sea necesario recurrir en primera instancia a las metodologías de la disciplina de la Historia del arte, ni a las metodologías tradicionales que actúan sobre la creatividad estética de niños y jóvenes? Desde un enfoque teórico centrado en la recepción-comprensión del arte, se propone ponderar el proceso de interpretación como base de la comprensión, apropiación y aplicación que deben llevar a cabo los estudiantes de los contenidos que son movilizados a partir del diálogo con las obras. En ese sentido, el objetivo fundamental de una derivación de la estética de la recepción hacia el campo de la pedagogía, consistiría en fundamentar la manera en que el arte puede ser

concebido como herramienta interdisciplinar de enseñanza, implementada mediante procesos de recepción en profundidad de obras concretas. ◆



CRISTINA FIGUEROA VIVES

Título: Arte y Nuevos medios en sociedades desconectadas. El caso de Cuba desde la marginalidad tecnológica

Lugar: ESDi-Universidad Ramón Llull, Barcelona, 2012. Universidad de La Habana, 2013

Tesis de Maestría

Resumen: Esta investigación analiza y valora la existencia, especificidad y conceptualización del arte de los Nuevos Medios en Cuba, basados en una clara voluntad tecnológica, pero concebidos desde un contexto de acce-

so controlado y/o limitado a los medios e Internet. Se investigan los antecedentes y condiciones políticas, económicas y sociales que hacen de Cuba una sociedad desconectada como voluntad política estatal, lo que propicia que la producción de Nuevos Medios adquiera una actitud Low Tech necesaria. Generalmente en las comunidades artísticas de países desconectados, la tecnología o su acceso, llega con diversos niveles de retraso. Esto comporta un desfase técnico que no significa necesariamente un desfase conceptual. Es desde la ausencia, el acceso controlado o limitado de los medios de creación tecnológicos, donde emergen interesantes, y crítico/análíticas propuestas.

En proceso: Tesis en opción al Doctorado

Lugar: Universidad de Barcelona (2014- actualidad) con la misma investigación



ELVIS FUENTES

Título: Boleando por Moscú. El fantasma de la cultura visual soviética en el arte cubano

Lugar: Centro docente Rutgers: The State University of New Jersey

Tesis Doctoral. Fecha de terminación prevista: 2018

Resumen; Esta tesis doctoral investiga la experiencia de los intercambios pedagógicos en las artes visuales entre Cuba y la desaparecida URSS, en ambos países. Por un lado, el Instituto Superior de Arte (ISA) en su concepción original y durante sus primeros años contó con la asesoría de pedagogos e instructores de arte soviéticos, que reintrodujeron el realismo académico a través de clases de taller en dibujo, pintura, escultura (modelado) y grabado. Asimismo,

mo, el establecimiento de un sistema de becas permitió que decenas de estudiantes de arte realizaran estudios de maestría en las principales academias soviéticas, en Moscú, Leningrado (San Petersburgo) y Kiev (en la actual Ucrania independiente). Aunque de corta duración, asimétricamente y con alguna intermitencia entre 1972 y 1986, estas experiencias pedagógicas resultaron de enorme importancia para los artistas de las últimas décadas. La tesis está en proceso de escritura después de investigaciones realizadas en Cuba, Rusia, Ucrania y los Estados Unidos.

www.elvisfuentes.com



CARLOS M. GÁMEZ RAMÍREZ

Título: Representación de la memoria histórica en la producción video-gráfica de México y Cuba, 2005-2015

Lugar: Departamento de Arte de la Universidad Iberoamericana

Tesis de Maestría en Estudios de Arte. Fecha de terminación prevista, 2019

Resumen: Estudio de la presencia de la memoria histórica en el videoarte de México y Cuba, en la década del 2005 al 2015. Construye su estructura a partir de dos problemáticas fundamentales: la representación del héroe y la construcción del relato histórico. Ambas posturas narrativas están presentes en la obra de los artistas de Cuba Henry Eric, Javier Castro, Dúniesky Martín y Celia & Yúnior, junto a los mexicanos Fernando

Llanos, Roberto de la Torre, Sarah Minter y Bruno Varela, de los que analizo piezas específicas que demuestran mi tesis investigativa



CELIA IRINA GLEZ. ÁLVAREZ

Título: Arte y antropología: métodos y prácticas en el arte cubano contemporáneo

Lugar: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso, Quito, Ecuador

Tesis de Maestría. Octubre de 2016

Resumen: Esta investigación sistematiza prácticas artísticas caracterizadas como antropológicas por la crítica de arte cubano, que no habían sido problematizadas desde dicho campo de estudio hasta el momento. Esta investigación participa de

la discusión sobre la urgencia de la problematización del trabajo de campo para la producción de conocimiento antropológico mediante nociones de las artes visuales como diseño, instalación y curaduría. El trabajo de campo fue realizado en La Habana bajo la noción de la curaduría como práctica etnográfica, método y modo de producción teórica. Como parte del proceso curatorial fue sistematizada la mención de lo antropológico en el arte cubano. Para ello fueron entrevistados artistas y críticos protagonistas de estos momentos de la práctica artística valorada como antropológica. El análisis de prácticas artísticas específicas fue realizado teniendo como guía elementos de interés metodológico tanto para el arte como para la antropología: trabajo de campo, colaboración y participación, ética, instalación y curaduría. Se concluyó que las prácticas de arte cubano analizadas comparten preguntas y métodos con la antropología visual. Se concluyó

que las prácticas de arte cubano respondieron a las condiciones sociales y políticas en las que fueron desarrolladas, adoptando decisiones específicas ante elementos como colaboración, participación y ética. ◆



DR. HENRY ERIC HERNÁNDEZ

Título: Cine cubano. Una representación entre el peregrinaje político y el espectáculo de la violencia

Lugar: Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias de la Información Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Tesis Doctoral, 2011

Resumen: Desde 1959, Cuba ha sido el lugar militante por excelencia del revolucionarismo internacional. A ello se debe que

durante casi sesenta años, el peregrinaje político se haya encargado de convertir la Revolución en la construcción imaginada de su Revolución. Mi tesis analiza tres imágenes cardinales de este proceso, el mártir, el líder y la pachanga socialista, tomando como eje representacional lo que denomino cine de peregrinaje político, una de las producciones iniciáticas del imaginario cubano revolucionario. Discutir dichas imágenes, entraña esclarecer que los eventos sacrificiales dispuestos alrededor de ellas, son los que proporcionan a tal imaginario el pharmakon necesario para asegurar su carácter diurno, ascensional y heroico. Todo esto se ve atravesado por la discusión de la representación de la violencia revolucionaria y la violencia represiva. Pues diluir esas violencias en un mismo recipiente, como puede ser el de la salvaguarda del mito de la Revolución, es un ejercicio intelectual que ha configurado un ámbito semántico invadido por las dependencias y reciprocidades entre ambas

violencias; que ha dispuesto un mecanismo de violencia estructural latente, de carácter decisivo para la formación histórica de la sociedad cubana. Motivos de sobra, para no dejar de ver la fascinación experimentada hacia ambas violencias, como un estigma emocional y moralmente atado al peregrino político. ◆



LIC. SAMUEL HDEZ. DOMINICIS

Título: Lunes... y el glamour visual de la Revolución: El semanario Lunes de Revolución y el nacimiento de los nuevos códigos visuales y estéticos revolucionarios (1959-1961)

Lugar: Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

Tesis de Maestría. Fecha de terminación prevista, 2019

Resumen: No puede concebirse el impacto inicial de la Revolución cubana sin sus imágenes, bella y acertadamente publicitadas desde las primeras planas vanguardistas del diario Revolución y Lunes..., su suplemento cultural, o en las portadas y reportajes interiores de la revista INRA, con su formato impecable al estilo del Life neoyorquino. A diferencia de otros procesos revolucionarios, ocurridos a inicios del siglo XX, como la revolución rusa, o la mexicana, la revolución del 59 puede ser calificada, sin lugar a dudas, como una revolución "mediática", en la cual el uso de géneros visuales como la fotografía, la radio, el cine y la televisión, jugaron un papel extraordinario. No obstante, las dinámicas de la intensa fabricación de imágenes con fines políticos, su impacto social y las batallas por el control de su difusión dentro del contexto de los primeros años de la revolución, están aún por estudiarse debidamente. Este trabajo pretende ser una contribución a la

historia de la cultura visual de la Revolución y el nuevo campo visual que esta inaugura, desde las páginas de uno de los medios de prensa más influyente de la época: el semanario Lunes de Revolución (1959-1961). ◆



AYLEE V. IBÁÑEZ JÚSTIZ

Título: Luces lejanas

Lugar: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina (Área de Posgrado en Ciencias Sociales de la UNTREF)

Tesis de Maestría en Documental Periodístico. Fecha de terminación prevista, 2018

Resumen: La tesis de este posgrado concluye con la realización de un documental en proceso de edición. Sinopsis: Demba es un inmigrante senegalés que

vende bijouterie en la calle. Salió de África en busca de una mejoría económica para poder ayudar a su familia. Su vida transcurre entre la venta, la Dahira (cofradía musulmana masculina) y el judo, deporte que practica tenazmente para entrar en la selección nacional argentina y convertirse en campeón mundial. Un día, en la Dahira, le informan que la policía municipal está prohibiendo la venta ambulante, su único sustento económico. Premios: Palma de Cera en el II Festival Internacional de Cine de las Montañas; Colombia (2017) Buenos Aires Festival de Cine Independiente (2016) ◆



ANAELI IBARRA

Título: La articulación de las prácticas artísticas con lo político en Cuba en el período 2006-2015. El derecho a disentir y participar en la construcción de la vida desde las nuevas formas de combinación entre arte-política-activismo

Lugar: Universidad Nacional Autónoma de México

Tesis de Maestría, 2016

Resumen: Bajo la coyuntura política de un cambio de perspectiva en la dirección del país, analizamos cómo se ha producido la articulación del arte con lo político. A fin de comprender cuáles han sido las condiciones infraestructurales de la producción de lo político en el arte bajo la forma de una combinación entre arte-activismo-política. La investigación se produjo en

torno a tres ejes teóricos: arte y política, autonomía-heteronomía e ideología. La discusión se sostuvo desde el campo de los estudios culturales e interpellando las disciplinas que tradicionalmente se han encargado del objeto Arte. Toda la reflexión se erige sobre la lógica emancipadora del arte y su capacidad de agencia, sobre todo teniendo en cuenta las especificidades de la configuración del campo de lo político en Cuba.

UNAM (Biblioteca Central):

<http://132.248.9.195/ptd2016/noviembre/515045365/Index.html> ◆



LIZABEL MÓNICA

Título: Enredos digitales en la Literatura, las Artes Visuales y la Música cubanas

Lugar: Spanish & Portuguese Department and Program in Latin American Studies, Princeton University, Estados Unidos

Tesis doctoral en Filosofía. Fecha de terminación prevista, 2018

Resumen: Mi disertación estudia cómo la tecnología digital está modificando la relación entre productores y consumidores de literatura, artes visuales y música en la Cuba del siglo XXI. Cada disciplina constituye un capítulo de mi disertación. Una breve introducción narra la historia de la introducción de la tecnología digital en Cuba, enfatizando el rol de la isla como pionera de la cultura digital y llamando la atención acerca de la compleja interacción entre tecnología digital, arte y política en el contexto social de la Isla. Mi metodología combina las humanidades digitales, las ciencias sociales y los estudios culturales. Baso la mayor parte de mi práctica de investigación en estrategias etnográficas. Sin embargo, también aplico métodos específicos para cada

campo: el análisis textual, en el caso de la literatura; el análisis de redes sociales, en el caso de las artes visuales, y musicología digital en mi acercamiento a las obras musicales. En las conclusiones, resumo mi principal descubrimiento: el uso de la tecnología digital por actores culturales está eliminando al Estado como intermediario entre productores y consumidores de cultura en la Cuba de hoy. Como parte de ella he creado el sitio web Digital Entanglements (Enredos Digitales), para coleccionar y conservar material cultural desechado por las bibliotecas cubanas, las cuales no registran contenido de origen digital.

Digital Entanglements: <http://digitalcuba.omeka.net>



GUSTAVO PITA CÉSPEDES

Título: Las transformaciones de la cultura bushi en la sociedad Tokugawa

Lugar: Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Traducción e Interpretación. Departamento de Estudios de Asia Oriental

Tesis Doctoral, julio, 2013

Resumen: Tomando como modelo la cultura de las artes marciales japonesas y, en particular, el arte del sable o kenjutsu, la tesis pretendía examinar las transformaciones experimentadas por la cultura samurái a lo largo de la historia japonesa para, finalmente, mostrar las especificidades de su funcionamiento en la época Edo, en los marcos de la sociedad gobernada por los Tokugawa. En términos generales, desde un punto de vista filosófico, su contenido

giraba en torno al problema de la interacción entre cultura y sociedad como dos sistemas íntimamente ligados, aunque regidos cada uno por sus propias leyes. ◆



SUSET SÁNCHEZ

Título: Historias de negros finos que no tocan rumba. Imágenes sobre las construcciones del racismo y pensamiento decolonial en el arte cubano contemporáneo (1997-1999)

Lugar: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Tesis de Maestría en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual, 2013

Resumen: La denominada Cuba pos-soviética es un escenario de

profundos cambios sociales y económicos que sacan a la luz, al tiempo que agudizan, las diferencias de clase en una sociedad socialista, donde el proyecto revolucionario triunfante en 1959 proclamó ilusoriamente la igualdad para todos sus ciudadanos. El discurso oficial ocultó la persistencia de un racismo histórico como parte estructural del contexto poscolonial insular. Las tensiones que generan las renovadas zonas de exclusión social en los años noventa son objeto de contestación en las representaciones artísticas de un grupo de creadores y comisarios que organizan tres exposiciones emblemáticas para el debate racial en el territorio nacional. Estos proyectos, manifestación de la agencia histórica de una conciencia afrodescendiente, revisan la construcción de un sujeto subalternizado y racializado como negro, objeto de la mirada colonial, central en los discursos y las representaciones del racismo en el imaginario popular, las prácticas institucionales y la his-

toria del arte, e invisibilizado o relegado a zonas marginales en los relatos de la nación por el pensamiento intelectual desde el siglo XVIII. Trataremos de analizar en profundidad estas propuestas curatoriales poco atendidas por la historiografía, con la intención de destacar su potencia política y la dimensión de una voluntad decolonial que las convierten en significativos revulsivos dentro del campo del arte cubano contemporáneo y las narrativas de la nación. ◆



OSMANY SUÁREZ RIVERO

Título: El paisaje que quedó después de la batalla: memoria cultural, sociabilidad etnográfica y poder en el consumo de artefactos históricos vinculados a la Re-

volución Cubana en el Centro Histórico Urbano Habanero (CHUH)

Lugar: Universidad Iberoamericana A.C. Ciudad de México

Tesis de Maestría en Antropología Social. Fecha de terminación prevista, junio de 2018

Resumen: La apropiación y re-simbolización de los artefactos históricos en la actualidad, se revela, pese a su carácter palimpsestual, como un poderoso recurso de construcción de los imaginarios sociales y un me-

canismo para la activación de la cadena de significados revitalizantes de las representaciones hegemónicas en tanto formas de la “nostalgia reflexiva”. Al insertarnos en la trama sociocultural del Centro Histórico Urbano Habanero, se constata en sus plazas y ferias –núcleos del espacio social constitutivo urbano–, la presencia de algunos comerciantes que proponen al transeúnte foráneo toda suerte de “objetos” alegóricos a la historia de la Revolución

Cubana. Esta escena nos invita a pensar el proceso de reapropiación cultural de los heterogéneos usos del pasado en términos de interconexiones y conflictos transculturales. Una suerte de “prácticas y discursos multidireccionales” que evidencian nuevas, expansivas y transnacionales formas de la memoria, que bien pueden instaurar una práctica regional en la frontera entre el universalismo abstracto de lo humano y el fetiche de lo local. ◆



RUSLÁN TORRES

Título: LCONDUCT-A-RT. Investigación, Arte y Experiencia

Lugar: Universidad de las Artes, ISA

Tesis de Doctorado, 2016

Resumen: Esta tesis propone un acercamiento a los procesos de construcción simbólica desde la idea de investigación y experiencia basado en una práctica específica: el proyecto LCONDUCT-A-RT (1999-2015). Parte de la premisa de que el artista es un investigador y un creador de ex-

periencias simbólicas, desde una condición inevitable: está realizada considerando la mirada del artista, la mirada del productor simbólico. Un artista obsesionado por comprender, por experimentar desde el conocimiento y las acciones, desde la práctica y la concientización de esta práctica, comprometido también con los procesos docentes que se relacionan con el compartir y el interactuar, un artista que desde la propia producción simbólica se piensa investigador pero, en definitiva, es un artista. ◆

maestrías y doctorados

artcronica

una revista para las artes visuales cubanas