

LA MIRADA DE UNA ISLA DESPIERTA: DOS SIGLOS DE ARTE Y ENSEÑANZA DE CUBA

A View of an Alert Island: Two Centuries of Art and Teaching of Art in Cuba

RAMÓN CABRERA SALORT

Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte (ISA)

Dos siglos de arte y enseñanza en Cuba constituyen el bocetado recorrido que se analiza en el artículo. El siglo XIX presenta una enseñanza especializada de las artes plásticas que nunca llega a ser contundentemente académica por razones tanto económicas, como culturales. En la formación del magisterio y la enseñanza primaria de ese siglo, el dibujo, en la modalidad de la copia, es más una aspiración que una realidad. Con la entrada del siglo XX, y con ello la República, se experimentarán cambios de mayor significación, con una progresiva presencia de las ideas de vanguardia tanto para el arte como para su enseñanza. El triunfo de la Revolución, en 1959, ofrecerá en estos ámbitos los más significativos momentos hasta llegar a nuestros días con experiencias actuales de proyectos de grupos de creación en el Instituto Superior de Arte. Éste será el marco en el que quede dibujada la mirada de una isla despierta.

Palabras clave: Arte, Artista, Maestro de arte, Educación artística, Enseñanza.

Hace dos siglos se inició la liberación del yugo español, tras cruentas luchas, de la que llamó Martí nuestra América, por ser la más sufrida. Por aquella época, todavía la siempre fiel isla de Cuba estaba distante de iniciar igual proceso, aunque ideas separatistas no dejaban de asomarse en la mente de algunos intelectuales y patricios, y de pintarse anónimamente arropadas bajo los símbolos de la masonería, en los muros de ciertas viviendas. Cerca de ocho años después, en enero de 1818, se funda la Academia de San Alejandro, llamada así en honor del intendente Alejandro Ramírez. San Alejandro, que ha sido caracterizada dominante como la institución de los más tradicionales sesgos artísticos, tuvo como su primer director al pintor francés Juan Bautista Vermay. El citado artista

es reconocido como autor de los lienzos del Templete, donde queda plasmada, con pincelada naïf, la primera misa en celebración de la fundación de La Habana, también como autor del retrato de la familia Manrique de Lara. Ambas obras difícilmente puedan revelar un sólido entrenamiento académico y el reconocimiento de una descendencia davidiana de su autor. En contraste manifiesto con estas pinturas, hay un retrato de caballero también adjudicado a la autoría de Vermay, que exhibe el dominio de la más depurada técnica retratista. Hasta hoy ése es un enigma no resuelto: ¿son todas las obras señaladas de Vermay? Así da comienzo, a la par que la evidencia de una necesaria profundización en las indagaciones históricas de nuestras artes, una incoherencia y una discordancia casi siempre

acallada en nuestra cultura plástica, además, la distancia entre las aspiraciones y lo logrado, entre la realidad y el deseo, hecho que también se ha de manifestar en los modos de su enseñanza.

La creación de la Academia tenía la intención declarada de regularizar y elevar la preparación de los artistas, de proveerlos de las herramientas técnicas y culturales del modelo neoclásico imperante en Europa; también la intención encubierta de despojar el oficio del arte de la pintura de las manos artesanas de hombres de color. Hacia la primera, de manera explícita, tendían los exámenes a los que sometía la Junta de la Sociedad Económica a los que aspiraran a la dirección de la escuela. Los temas eran motivos de la cultura clásica con claras enseñanzas morales, también asuntos históricos donde poder reconocerse las clases dominantes de la época. Pero tomar a pie juntillas lo que eran intenciones, sin desbrozar de entre ellas la realidad cultural obtenida, es creer sin enjuiciamiento crítico lo que esos hombres pensaban de sí y de sus propósitos.

En el año de 1818 la matrícula de San Alejandro fue de 40 alumnos y cinco años después se celebraban los primeros exámenes públicos. Sin embargo, los resultados obtenidos en la preparación de los egresados eran pobres. El cubano Francisco Camilo Cuyás, salido de la propia Academia, siempre penó por no haber logrado obtener la dirección de la escuela, si bien había sido nombrado suplente de Vermay desde 1828 y había obtenido también el nombramiento de «profesor sobresaliente», según consta en el legajo 10 de la Real Sociedad Económica de Amigos del País. En 1830 aún se clamaba por una adecuada preparación en pintura, pues lo que primaba era la enseñanza del dibujo (Lozano, 1942). Aquí sucedía lo mismo que se apuntaba de las escuelas de arte buonarense, que lo fueron primariamente sólo de dibujo y dirigidas por artistas europeos, con la exclusión en su alumnado de negros y mulatos (Trostiné, 1950). Los métodos didácticos eran primitivos, aunque acordes con lo que imperaba en las academias europeas,

consistentes en la copia de láminas y grabados en sus detalles más nimios (Trostiné, 1950).

Un intelectual y mecenas cultural como el cubano Domingo del Monte aludirá a los métodos imperantes sobre la enseñanza del arte, a mediados del siglo XIX, con parejos señalamientos. Ante todo se refiere al dibujo del natural y observa cómo se constriñe éste a la copia de grabados, sin que llegase a alcanzarse la copia del natural como tal. En esto advierte la falta de una escuela bien constituida de pintura que, según su parecer, formaría y educaría el buen gusto del público. Cifra, entonces, sus esperanzas en lo que llegaría a lograrse con la nueva dirección de San Alejandro en manos del francés Guillermo Colson (Del Monte, 1929).

Esta mirada hacia San Alejandro davidiano y neoclásico, paradigma de un ideal de belleza, ganará en contraste tajante cuando Guy Pérez Cisneros, uno de nuestros más notables críticos de la República, vincule a las nuevas generaciones de creadores modernos con los grabadores del siglo XIX y con la figura del retratista Vicente Escobar, en oposición a los académicos, reconocidos en la figura de un Vermay (Pérez Cisneros, 1959). En este último verá representado a los partidarios de la belleza y en Escobar y los grabadores a los que persiguen el «carácter». Sin embargo, como reconoce otro artista, crítico e historiador, décadas después, como Jorge Rigol, al partir en su análisis de los lienzos citados atribuidos a Vermay, no es posible reconocer un ascendiente neoclásico, con esa mirada primitiva que estructura figuras y espacios pictóricos, para que fuesen contrastados luego con los retratos de un ascendiente goyesco primario de innegable expresividad de Escobar (Rigol, 1982).

Para Guy, todos los primeros directores que tuvo San Alejandro, excepto Federico Mialhe, estuvieron embarcados en la tendencia davidiana que consideraba de una gravedad y de una trascendencia que convenía muy poco, a su parecer, a un pueblo en estado de formación, a un país cuya tropicalidad exigía ante todo espontaneidad

y gracia, cualidades que no cesará de advertir en Escobar y los grabadores (Pérez Cisneros, 1959). Los propios artistas modernos asumirán con beneplácito los argumentos que les ofreció Guy y que no cesaría él de proclamar en sus escritos críticos y palabras a catálogos, pues su tesis citada como libro no verá la luz pública sino años después de su muerte, aunque había sido concluida en 1946.

Este cuadro tajantemente contrastado, el cual el propio Guy advertiría como necesario para lograr perfilar una historia en medio de tanta carencia documental y de estudios previos, no es posible dejar de problematizarlo, en la misma medida en que con ello perfilaremos más matizadamente el arte y su enseñanza en estos dos siglos transcurridos, desde el inicio del triunfo de los movimientos independentistas de nuestra América.

Entretanto, la visión que rinde la enseñanza en la academia se mueve en las primeras décadas en el dominio exclusivo de la copia de grabados y de yesos, con escasa participación de modelos vivos, en la escuela normal de maestros de la época un educador como José de la Luz y Caballero prescribe para ella, en consonancia con Cousin, conducir el conocimiento del dibujo, en un primer semestre, hacia las leyes de la perspectiva con intención de realizar bocetos no muy complejos de acuerdo con dichas leyes y, en segundo semestre, el estudio de la luz y las sombras (Luz, 1952). Para él, la copia de buenos dibujos de paisajes y flores aspiraba que fuese el modo de familiarizar a los futuros educadores con los mejores maestros del arte. Como se observa, la copia era el procedimiento dominante y sobre modelos gráficos más que sobre modelos vivos, ya que se consideraba que en los primeros estaba resumido un modo de ver ejemplar.

Por otra parte, en lo concerniente al tutelaje, el Gobierno colonial concede valor a lo que pueda significar la enseñanza pública, hasta el momento a cargo de la Sección de Educación de la Sociedad, y desde 1841 toma la responsabilidad de ella

por medio de una corporación denominada Inspección de Estudios, nombrada por el capitán general; décadas después, en 1863, operará parejo cambio con San Alejandro, al separarla de la tutela de la Sociedad Económica (Ramiro Guerra, 1919). Corren otros aires, los aires de la independencia, y, al parecer, la Sociedad dirigida por cubanos deja de ser confiable.

Un género que no ganará espacio en la Academia hasta bien entrado el siglo XIX será el paisaje, no obstante, fue cultivado por la mayoría de los artistas que nos visitaron y apreciado por la clase ilustrada de la época. Las razones pueden ser tanto de naturaleza económica —la Academia siempre vivió en fuertes apremios pecuniarios—, como de carencia de profesionales experimentados. En 1860 se crea la plaza de Paisaje, no siempre cubierta, hasta que una figura como el canario Valentín Sanz Carta, en 1886, la ocupa con la innovación de establecer excursiones al campo tres veces por semana, lo que se convertía en un singular estudio al aire libre en contacto directo con la naturaleza, asunto bastante ajeno para la época, de lo que pudiera calificarse como académico, en su más rancio sentido.

De la ausencia de esa enseñanza en la Academia es comprensible entender el porqué un paisajista cubano reconocido en la época, como Esteban Chartrand, realizó estudios foráneos. Las obras de Chartrand van a captar el paisaje desde las diversas horas del día y la luz será «interpretada». De este modo de mirar surge en los espectadores de su época el convencimiento de que entre todos los paisajistas, «ninguno ha interpretado con tanta verdad como Esteban Chartrand nuestra espléndida naturaleza tropical» (Gálvez, 1891). Para esos espectadores de las clases ilustradas, los paisajes de Chartrand son un llamado al reconocimiento de lo propio y, a no dudarlo, el sentimiento de la patria. Su sentido de verdad será la de una verdad interpretada, por tanto no evidente, no superficialmente visible, sino profunda. Hiperestesia y educación sentimental que permiten acceder a «ese silencio coral del trópico», estará presente en las obras de Chartrand

y animará, posteriormente, a más de un espíritu sensible de la época: a un Julián del Casal, a una Juana Borrero, ardientes enamorados de la niebla y la noche. El apóstol reconocerá dos patrias: Cuba y la noche. Entonces, no sólo por cercanía temporal o por razones de estilo o escuelas artísticas será posible relacionar la pintura de Chartrand con la poesía romántica de un José Jacinto Milanés o de poetas de la segunda generación de poetas románticos cubanos, como hace en este último caso Abilio Estévez (1981).

Medio siglo después de fundada la Academia, estalla nuestra primera guerra de independencia; pocos frutos había rendido la Academia y lo mejor del arte había sido creado por artistas extranjeros. Aunque sucesivos cambios se habían dado en los cursos de Estudio, con la introducción de necesarias clases como la de copias del desnudo y, posteriormente, con la inauguración de clases de pintura y de escultura, entre otras. La realidad era que las más de las veces esos cambios quedaban varados en el deseo (Lozano, 1942; Merino, 1976). No menos feliz será el cuadro que pueda advertirse sobre la enseñanza de las artes en los establecimientos educativos de la época para la enseñanza primaria, cuando hace su aparición algún señalamiento acerca de la necesidad o la presencia de la enseñanza lo será del dibujo, y en su vertiente más utilitaria de dibujo lineal, pues no es posible olvidar que como dibujo fue que entró el arte a la escuela en casi todo el mundo. En la escuela oficial y obligatoria surgida en el XIX, el dibujo ganó espacio mucho antes que la música.

Al margen de San Alejandro, habían estado los grabadores con su visión atenta a los contextos rurales y urbanos, un periodismo gráfico que había sido muy bien apreciado por Guy Pérez Cisneros, hasta llegar a un Víctor Patricio de Landaluce, con quienes este crítico emparentará a los pintores modernos. En verdad, San Alejandro y los resultados de su enseñanza no serán una realidad para la cultura plástica hasta bien entrado el siglo XIX. Sus dos figuras más notables serán Leopoldo Romañach y Armando Menocal,

baluartes de la Academia una vez alcanzada la República, al trasvasar el siglo XIX¹.

Pero ninguno de los dos será palmariamente académico en el sentido peyorativo en que se suele usar el término y en su obra es posible advertir, más allá de aprestamientos escolásticos, momentos y ejemplos de singular valía tanto en el paisaje, como en el retrato. Tampoco lo serán en el modo en que ejercerán su magisterio en la Academia.

Ningún juicio más certero que el que brindaban sobre ellos, en especial sobre Romañach, sus alumnos, figuras descollantes de la vanguardia artística de las décadas de los veinte y de los treinta. Jorge Arche lo consideraba como el gran maestro de varias generaciones de pintores y como maestro de sí mismo —evidente reconocimiento a su capacidad de autosuperación—. Eduardo Abela estimaba un privilegio haber sido su discípulo, Carlos Enríquez reconocía que fue él quien fundó una escuela de pintores y Víctor Manuel distinguía que como maestro enseñaba con el ejemplo del trabajo sentido (Menéndez, 1981). Por otra parte, el propio Armando Menocal, amén de reconocer problemas políticos y económicos de la isla, la nociva influencia del vecino poderoso, la carencia de un público y de un colecciónismo para las artes y la contrastada producción artística entre un arte establecido y un pujante arte de los jóvenes, estimaba en gran valía a estos últimos como «una nueva aurora cultural cubana» (Menocal, 1928). Una artista de la vanguardia como Amelia Peláez, no obstante sus definidos criterios antiacadémicos, reconocerá que en San Alejandro aprendió aquello que le iba a permitir aprovechar al máximo todo lo que el extranjero podía enseñarle y concluía: «Nada más, nada menos» (Seoane, 1996).

Lo apuntado no persigue desconocer cómo, en última instancia, en la Academia se refugiaban los credos estéticos más retardatarios y se servía a los intereses y reclamos más tradicionales y oficiales en el campo artístico; también cómo la enseñanza dominante, en correspondencia,

era la de la copia, el mimetismo y los modelos formularios. Sin embargo, servía a tales intereses no de manera homogénea y sistemática y dependía todo ello con mucho del maestro, de aquel que ejerciera la docencia y sus modos personales de entendimiento estético. De ahí la singularidad de maestros como Romañach y Menocal. De aquí quizá también que aquello que el crítico argentino Enrique Azcoaga dice de la Academia en sus predios, que la haya «menos absorbente, menos rectora, menos solemne en el peor de los sentidos que las europeas» (Azcoaga, 1961) valga para caracterizar a San Alejandro.

La Academia, además, casi desde sus inicios, concibió como compensación de la preparación de sus egresados el viaje a Europa, el estudio pensionado en las Academias de las metrópolis culturales: París, Roma o Madrid. Ése fue tempranamente el deseo no satisfecho de Francisco Camilo Cuyás a fines de 1828. Como lo expresa el poeta Julián del Casal al referirse a su joven amigo Julián Ibarbia, «y que pueda marcharse pronto a Europa» (Julián del Casal, 1890); junto a Ibarbia estará en Madrid José María Soler, quien luego ocupará importantes funciones en la dirección de los estudios de arte para el magisterio y la escuela cubanas de inicios del siglo XX. Pensionados serán, entre muchos otros, Juan Jorge Peoli, Miguel Angel Melero, Leopoldo Romañach.

A lo largo del siglo XIX, San Alejandro experimentó sucesivos cambios de planes; en la década de los sesenta es cuando se anuncian los cambios más sustanciales, con la enseñanza de la Pintura, la introducción de Teoría e Historia de las Bellas Artes y, posteriormente, al inicio del siglo la Cátedra de Colorido que ocupará Romañach. Luego en el transcurso del siglo XX el conjunto de asignaturas que compondrán el plan de estudios dibujarán más acabadamente una intencionalidad verdaderamente académica. En sucesión pudieran enumerarse, entre otras, asignaturas como Anatomía Artística, Perspectiva, Naturaleza Estática, Historia del Arte, Colorido, Dibujo del Natural, Arte Decorativo, Paisaje, Dibujo de Estructura y Ropaje.

Entretanto, el arte entra en la escuela primaria de inicios del siglo XX del modo más tradicional. En estos cursos la enseñanza del Dibujo resultaba una mezcla ecléctica del método denominado «abstracto antiguo o, simplemente, abstracto y del intuitivo o moderno» (Pérez Revuertós, 1917). Consistía el primero en la copia servil de láminas o grabados con predominio de figuras geométricas, en tanto el segundo proponía el empleo gradual de modelos del natural.

La preparación del exiguo e improvisado magisterio cubano de la época para la impartición de esta materia era pedestre, auxiliada por colecciones de folletos de divulgación artístico-pedagógica de escaso mérito. En la Biblioteca Escolar de la Junta de Educación de La Habana podían consultarse por esa fecha los libros de Krusi: *Dibujo: curso de invención, Lecciones fáciles de dibujo, Serie perspectivas*; etc. La distribución de cuadernitos titulados «El discípulo», «El pequeño artista», «Los primeros pasos en el dibujo», propiciaba actividades reproductivas en las clases. Folletos de igual naturaleza se difundían para la enseñanza por la época en otros países de América como, por ejemplo, Chile (Hernán, 1994).

Los cursos de estudios referidos de 1901 recibieron duras críticas de los educadores de avanzada de la época. Un Arturo Montori, desde la revista *Cuba Pedagógica*, señala el atraso oficial en que se hallaba esa materia y cómo la enseñanza del Dibujo en la escuela debía diferir de la enseñanza académica del Dibujo. Enjuiciaba que la clase de Dibujo no podía reducirse a ser un simple ejercicio para adquirir soltura manual y reputaba como lo más apropiado el empleo de métodos intuitivos con la copia del natural (Montori, 1905a, 1905b, 1905c y 1905d). Años después, volverá a emplazar los programas vigentes de Dibujo con su artículo «Nuevas ideas sobre la enseñanza del Dibujo» en la misma revista *Cuba Pedagógica*, con el apoyo de las ideas del artista y pedagogo argentino Martín A. Málharro.

Montori argumentaba sobre el empleo de dos tipos fundamentales de ejercicios: dibujos y modelados de objetos observados directamente y dibujos libres. «El primero dirigido a desenvolver la facultad de observar; el segundo a cultivar la imaginación y la inventiva» (Montori, 1911). Así, la observación directa y el dibujo libre se establecían como pilares de las nuevas ideas sobre la enseñanza del dibujo y se oponían al árido y retrógrado método de la copia mecánica.

Con el curso de Estudios de Dibujo de la Circular 69, de 1914, elaborado por Ramiro Guerra, y con la segura colaboración de M. García Falcón, se ponían en vigor las nuevas concepciones de la enseñanza del dibujo, enderezadas a buscar en la gráfica infantil, no la perfección imitativa de la copia, sino la sinceridad en el trazo, en la concepción de las formas y en la aplicación del color.

Las orientaciones del curso siguen a Malharro en su entendimiento del dibujo infantil; en la importancia concedida a la observación dentro de la enseñanza; en la justa combinación de dibujo libre, dibujo de clase y dibujo al aire libre; en el predominio, como tema o modelo, de la naturaleza o el elemento natural. A su vez, el conjunto de actividades del curso continúa al programa de dibujo intuitivo de Malharro —incluido en su libro— y se vertebría sobre la base de interpretaciones de modelos, estudios de éstos en su color natural y dibujo libre (Malharro, 1911). Años después va a tener un gran protagonismo en la formación del magisterio el texto que escribiesen José María Soler y María Capdevila, ambos egresados de San Alejandro y con estudios universitarios de Pedagogía. José María Soler había arribado en 1900 de sus estudios en Madrid con premios de Anatomía Pictórica, Perspectiva e Historia del Arte, al que se le reconocía el haber implantado por aquellos años, en la Escuela Normal de Maestros de La Habana, un nuevo método de enseñanza del dibujo decorativo a partir del uso de pequeños bloques de madera blanda tallada o de corcho como cuños, procedimiento japonés de larga data.

El texto de ambos funcionó como bibliografía fundamental en la formación del magisterio y comenzaba por establecer una clara distinción entre la enseñanza especializada del arte «en las escuelas de pintura y escultura» y la enseñanza elemental. De ahí que sustentaran que las formas de enseñanza de las escuelas de bellas artes, tendientes a la reproducción académica, no fueran compatibles con la naturaleza de la instrucción primaria. El texto se dividía en diversos capítulos: el primero titulado «Método», ventilaba el argumento anteriormente expuesto sobre las distinciones necesarias entre el dibujo en la instrucción elemental y la especializada y las ventajas de lo que denominaban método sintético-intuitivo, comprometido en cierta medida con la copia, aunque fundamentalmente del natural; en el segundo denominado «Dibujo y modelado» se trataba lo referido a materiales y técnicas a emplear en ambos, el papel de la crítica en su enseñanza y, por último, una breve exposición sobre la evolución de la gráfica infantil, con alusión al belga Georges Roumá y su libro *El lenguaje gráfico del niño*, traducido por una educadora cubana y publicado en 1919 en La Habana. Luego de esto venía una sucesión de capítulos con la denominación del grado como título de identificación (Capdevila y Soler, 1927).

Por estos años, el surgimiento de una sensibilidad de cambio en la pintura era una realidad y los nombres de un Víctor Manuel, un Carlos Enríquez, un Eduardo Abela, un Arístides Fernández y un Domingo Ravenet, entre otros, su evidencia. Con ellos nacía también el convencimiento de que las artes debían emerger desde impulsos primigenios, desde lo primario. La trilogía tan cara a la vanguardia de lo infantil, lo primitivo y la locura, como ámbitos que rompían con la lógica del mundo cultural adocenado de los burgueses, también va a ser sentida por estos artistas de vanguardia. El pintor cubano Eduardo Abela dirá desde las páginas de la *Revista de Avance* (1927), que el arte es amor, como el niño, con su imaginación ingenua, abierta y maravillosa ante el espectáculo inefable de la virginidad del mundo. Otro tanto practicará años después el

artista de vanguardia Domingo Ravenet desde su magisterio en las escuelas normales de la época.

Comenzaban a menudear las exposiciones de gráfica infantil por aquellos tiempos y a tenerse en cuenta desde sus valores propios el resultado de los trazos de los niños, no como imperfecciones de unas manos inhábiles, sino como el testimonio de una manera singular y propia de captar experiencias. De igual manera las exposiciones de los dibujos de las alumnas de la Escuela Normal de Maestros de La Habana (Memorias, 1916-1927)

Con los aires de la Revolución del 33, una vez derrocado Gerardo Machado, «San Alejandro» también vive con intensidad momentos de cambio. Un movimiento integrado por los estudiantes propugnaba una depuración del claustro, el establecimiento de un nuevo reglamento para la escuela, la creación de una escuela preparatoria de artes plásticas, el establecimiento de una Escuela Superior de Bellas Artes que otorgara títulos de profesor de Dibujo y Modelado, de Dibujo y Pintura, indispensables para ocupar los cargos de inspectores de Dibujo y profesores especiales de las escuelas primarias. En este ámbito de renovaciones iniciaron los proyectos para la fundación de una Escuela Libre de Pintura que pretendía, entre otros propósitos, enseñar a pintar en todos los procedimientos conocidos, pero donde el profesor se limitaría aconsejar al alumno sin necesidad de retocarle o hacerle el trabajo. Esto era concebido por sus propugnadores como una «revolución artística», acorde con la circunstancia revolucionaria del momento, pero cierta parte del profesorado de la Academia se opuso (Arciaga, 1934).

Al fin, en 1937 se logra fundar el Estudio Libre de Pintura y Escultura, en funcionamiento durante unos escasos meses. Más allá de su breve existencia, el valor que cobra ésta viene dado por los valores que llegó a representar y que siguieron vivos como un modelo opuesto al adocenado modo de enseñanza que podía quedar representado en las recetas formalizadas de una enseñanza centrada en la copia y en la pura habilidad

técnica. Sus antecedentes más inmediatos se encuentran en las escuelas de pintura al aire libre mexicanas, promovidas por Alfredo Ramos Martínez, y de las cuales nuestra prensa de la época dio cuenta por su novedad. Otro tanto puede decirse de las experiencias de Gabriel García Maroto con su movimiento de Acción Plástica Popular, desarrollado en México, pero también en Cuba, en los pueblos de Caimito, Caibarién, Remedios, Cienfuegos (García Maroto, 1945). Para Maroto, Aire Libre, Acción Artística y Acción Social —así con mayúsculas las escribe— se constituirán en una tríada y aclarará que para él Aire Libre significará libertad natural frente a la naturaleza pura, intuición absoluta previa. Pero esto no implicaría y él lo aclara dejar al niño solo y al aire libre, entregado a una anarquía disgregadora.

El Estudio Libre tuvo por profesores a algunos de los más notables creadores modernos de la época: Abela, Víctor Manuel y otros. En él, como indicaba un periodista del momento, no se ofrecen «enseñanzas técnicas a los alumnos, sino caminos sentimentales a seguir. Por eso no hay allí profesores y sí orientadores. Es un taller donde cada cual va a buscar su emoción...» (Suárez, 1937). Los riesgos que entrañaba la aplicación de tal método son esbozados por Lezama Lima en una breve nota que dedica a la creación del Estudio Libre (Lezama, 1937).

Arrumbado a las tendencias nuevas, en diciembre de 1937 se inaugura la exposición del Estudio Libre de Pintura, en la que participan obreros y estudiantes sin preparación académica. Un mes más tarde, en el parque Albear, se anuncia la primera exposición de pintura y escultura al aire libre. La experiencia del Estudio fracasará por falta de apoyo oficial. Las obras que resultaron de la aplicación de los métodos de creación libre, siempre orientadas a destacar lo nacional, evidenciarán, no obstante, como tendencia dominante, el mismo ámbito temático y la manera de los profesores, artistas en plena esfervescencia. La experiencia tendrá sus raíces más profundas, entre otras, en el ascenso de la oleada revolucionaria (Pogolotti, 1978).

Mientras se manifestaban estas experimentaciones contrarias al sentir elitista y académico en arte, el curso de Estudio de Dibujo de 1914 para la escuela primaria, que había sido acogido en su tiempo como una fase nueva de la enseñanza de esa disciplina (Guardado, 1917), representaba ya un escollo. La presencia del dibujo lineal y acotado del plan de Ramiro Guerra —que constituyó su compromiso con el pasado— y el enfoque que poseía del dibujo del natural eran contrarios a las doctrinas pedagógicas renovadoras.

Desde la Cátedra universitaria de Dibujo de la Escuela de Pedagogía, la profesora y pintora María Capdevila, ya citada, propagaba los modelos y métodos norteamericanos de enseñanza del arte. Sería ella una de las primeras en introducir el concepto del diseño y de sus ejercicios básicos en la preparación del magisterio en esta rama. De sus continuos viajes a Estados Unidos trajo la experiencia del curso de Estudio de Educación Artística de las escuelas de Boston —posteriormente traducido por ella y entregado gratis a cada maestro—. Por esta época organizó la exposición de dibujos de niños bostonianos de diferentes grados, en su taller de dibujo de la universidad. Fue ésta una de las maneras en que penetraron los modelos pedagógicos norteamericanos del momento.

El curso de Estudio de Dibujo, de la Circular 133 de 1944, fue de un lado el reflejo de una asimilación no orgánica de la influencia bostoniana citada y, de otro, un paso de avance con respecto al plan de 1914, tanto por su estructura, como por su coherencia y gradación de dificultades en las actividades propuestas. La enseñanza que propugnaba la Circular 133 iba encaminada a «darles, tanto al maestro como al niño, absoluta libertad y soltura» (Vega, 1947). En apoyo de este nuevo enfoque se proponía la aplicación de técnicas novedosas: el dibujo a masas, las aventuras de color, los diseños, la pintura dactilar... El curso tenía como uno de sus principios rectores que el aprendizaje fuera activo, que se aprendiera mediante la acción. En esto coincidía con el antiguo curso que propugnaba

aprender a dibujar, dibujando. El ascendiente pragmático del 14 prevalece en el plan de 1944.

El curso fue concebido como unidades de trabajo por grado, donde se empleaba el procedimiento de temas consistentes en organizar el currículo, alrededor de algunas de las más importantes generalizaciones utilizadas por el adulto en su vida diaria. Así, a partir de las unidades de trabajo descritas se aglutinaban las distintas asignaturas, definidas por objetivos generales, específicos, metas (por el inglés *goal*) y esenciales (propósitos a cumplir a través de un conjunto de acciones y actividades para alcanzar las metas). Se configura, además, en lo detallado, un cierto influjo de los «centros de interés» decrolyano.

De acuerdo con el curso de Estudio, en la didáctica del dibujo de la Escuela Normal se señalaba como el principal aspecto en la práctica de esta asignatura en la escuela primaria, el dibujo de libre expresión o ilustración de vivencias. Éste se orientaba como el centro de la enseñanza y el punto de partida para llevar al niño progresivamente a la creación plástica. Aunque es innegable el valor que ejercicios de tal naturaleza poseen para el desarrollo del espíritu creador infantil, la minimización de la actividad del educador y la hiperbolización de la actuación del niño redundaban a favor de una maniquea alabanza de lo infantil, tal y como fue hiperbolizada por los artistas modernos cuando abrieron sus ojos a las creaciones de los niños y de los pueblos actuales de sociedades ágrañas. Cabría aquí recordar la crítica que Read le hacía a una educación liberal, cuando indicaba el error de dejar al niño batir las alas en el vacío. No obstante, este curso resultó la más coherente, organizada y meditada propuesta de la época para la enseñanza de esta materia en el nivel elemental.

En cierto sentido, las experiencias de Acción Plástica Popular, el Estudio Libre, los proyectos de Mateo Torrientes en Cienfuegos alrededor de la Escuela Libre de Artes Plásticas Jagua o de la Academia del Bejuco, que sólo quedan ahora apuntados sin mayor análisis, y el propio curso de

Estudio de Dibujo autorizado por la Circular 133, anotada sus limitaciones, dibujan un ámbito de cambios e inquietudes bienhechoras para la enseñanza de las artes plásticas.

En el campo de la educación, a partir del triunfo de la Revolución se acometieron ingentes tareas, como la erradicación del analfabetismo y la expansión de la escolaridad. Unidas a ellas estuvieron las primeras reformas hechas a los planes de estudio. Desde la Primera Reforma Integral de la Enseñanza del año 1959, profesores de San Alejandro retomaron el viejo anhelo —había sido uno de los planteos anotados del movimiento de renovación de San Alejandro al abrigo de la Revolución del 33— de que la institución formara profesores de artes plásticas con estudios superiores. Se exhortaba, además, a que en cada provincia se fundara una escuela de nivel superior de tal tipo.

En el bienio 1961-1962, la principal modificación introducida con carácter provisional en los programas de la escuela primaria —fue la etapa de la masiva incorporación de estudiantes y jóvenes trabajadores a la campaña nacional de alfabetización— consistió en agrupar las antiguas asignaturas de los cursos de Estudio (Circular 133) en grupos de materias afines o áreas; por ejemplo, en el «área de expresión» o «artes del lenguaje» se incluía: lenguaje, escritura, lectura, caligrafía, ortografía, dibujo, modelado, música y trabajo manual. Para esta área cobró especial importancia el desarrollo de la técnica de la composición libre.

En estos primeros años la presencia en el país del pedagogo uruguayo Jesualdo y la publicación de su libro *Metodología de la expresión* influyen grandemente en el auge que de por sí tenían los métodos espontáneos y libres en la enseñanza de las artes plásticas. Jesualdo propone, en este folleto, fomentar por todos los medios al alcance del maestro la expresividad del niño y considera que en el desenvolvimiento general de la expresión el maestro no ha de precipitar el proceso de ésta, para evitar que se puedan frustrar excelentes

expresividades (Jesualdo, 1961). Esta concepción se evidencia, pero en su modalidad más epidémica, en los programas escolares de plástica en el periodo hasta la implantación del denominado perfeccionamiento de los planes y programas de la enseñanza general hasta mediados de la década de los setenta.

Entre tanto, por esa misma fecha de inicios de los sesenta, la Escuela Secundaria Básica vivió una experiencia singular con la introducción de la Apreciación de las Artes Visuales y de la Música en ese nivel de enseñanza. Los folletos de estudio elaborados comprendían los asuntos centrales que desde la historia y los componentes apreciativos, ajustados a su medio, debía llegar a dominar el estudiante, amén de contar con un anexo de ampliación dirigido al profesor de la materia. La parte correspondiente al componente productivo de las artes plásticas se complementaba con la presencia de talleres de dibujo, donde se aspiraba a obtener conocimiento técnico y desarrollo expresivo. Al frente de esta experiencia se situó la educadora y poeta Rafaela Chacón Nardi. Durante cerca de tres cursos escolares permaneció vigente, pero razones económicas, culturales y técnicas atentaron contra su permanencia. A finales de los ochenta se retomará la propuesta, con el reconocimiento de su obligada presencia en el currículo para intentar formar seres más completos. De esta misma década datará en sucesión la fundación de la Facultad de Educación Artística en la Universidad Pedagógica, el restablecimiento de programas oficiales de educación artística para el nivel secundario y un trabajo más coordinado de colaboración entre los ministerios de Educación y Cultura.

En la formación especializada desde los mismos inicios de la Revolución se experimentarán cambios notables con la creación de la Escuela Nacional de Arte (ENA), donde se proyectaba la formación artística a jóvenes provenientes de toda la isla y donde un claustro de verdadera vanguardia formó su planta docente: una Antonia Eiriz, un Servando Cabrera, un Raúl Martínez, artistas de los más recientes movimientos

de vanguardia de finales de los cincuenta. Surgió así, a la postre, un sistema de enseñanza artística que comprendería primero los niveles elementales y medio y, luego, en 1976, hasta el nivel superior, con la fundación del Instituto Superior de Arte para las diversas manifestaciones artísticas y, en especial, para las artes plásticas.

De igual modo, renovadores fueron los planes de la época para la preparación de los instructores de arte en todas las manifestaciones, alfabetizadores artísticos para la población en general y, en especial, para las clases hasta el momento más desprotegidas con desiguales recursos culturales. Pronto se comprendió que el asunto no era sólo de alfabetización, sino de verdadero intercambio cultural, pues existía una rica cultura popular que había de ser rescatada y elevada al mismo rango de la cultura letrada dominante. El movimiento de artistas aficionados dentro de la población y, en especial, en las zonas más intrincadas de la geografía de la isla, tuvo en estos instructores una guía y un incentivo insustituible y en la realidad develada un rico campo de realizaciones.

La tradición fuertemente antiacadémica y de ascendiente Bauhaus en los mejores maestros de la Escuela Nacional de Arte citada fue uno de los perfiles de influencia dominante, desde los cuales se constituiría la que a lo largo de los años se haría tradición pedagógica en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte (ISA).

Este ascendiente señalado trabajaba en los talleres de práctica artística, como tendencia, sobre los siguientes supuestos:

- Desarrollo de la capacidad sensorial y perceptiva como faceta básica de la evolución creativa.
- Coordinación de las esferas afectiva, intelectual y sensorial en el aprendizaje artístico.
- Desarrollo de la reflexión artística en el trabajo de imaginación y con modelos (propiciar en los estudios del natural la conjunción de la observación y la experiencia).

- Búsqueda de un sentido personal a las soluciones plásticas halladas por los estudiantes.
- Tensión constante entre un dominio completo de la técnica y la libre participación de la imaginación en las conquistas creativas.
- La experiencia y la expresión como reguladores y estructuradores del aprendizaje artístico (propiciar con esto la aparición de mecanismos de autorregulación en el trabajo creador, sin tener de ellos previamente una conciencia plena).

Tras estos supuestos bocetados hay autores y teorías, entre otros, en el plano de una pedagogía de la expresión a Herbert Read y Victor Lowenfeld, dentro de una pedagogía profesional del arte, en especial la experiencia de la Bauhaus, y de maestros de ella como Itten, Klee y otros. Todos ellos a su vez insertos en el discurso pedagógico de la modernidad desde un ascendiente de significación que, espontáneamente, se emparentaba con lo que luego se denominaría «aprendizaje significativo» en el ámbito pedagógico y donde latían las simientes que habían creado experiencias como las de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, el Estudio Libre de Pintura y Escultura o el movimiento de Acción Plástica Popular. Por supuesto, el cuadro descrito no operaba de manera consciente y coherente en todo el profesorado, ni se conocía de la manera en que hoy es factible reconocerlo, sino que más bien afloraba intuitivamente de modo personal *sui generis* en los maestros más notables (una Antonia Eiriz, un Servando Cabrera), quienes desde su magisterio jalaban y aglutinaban a lo mejor del cuerpo de profesores y alumnos.

Si lo apuntado estuvo presente en los sesenta y los setenta, luego, a finales de los ochenta, un texto de Thomas Mc Evilley, «En el ademán de dirigir nubes», derivó en un programa para el año inicial de la carrera —con tantas variantes como maestros tuvo— que prestigiaba la construcción contenidista del arte y retaba a los alumnos a poner en tela de juicio sus producciones simbólicas, a la par que se propiciaba, tras una deconstrucción, asentar nuevas propuestas en las que el discurso

artístico fuera concebido como forma cultural con una historicidad dada. Una pedagogía constructiva y una psicología de corte cognitivo afloraban, entonces, en tal propuestas sin entera conciencia de los maestros.

Flavio Garciandía, el propugnador de tal incorporación en los talleres de pintura, con una vasta cultura y con una obra de sólida raíz conceptual sin abandonar por entero lo gestáltico, seguía a McEvilley, especialmente cuando afirmaba: «Lo esencial es que comencemos a apreciar la complejidad de lo que hacemos cuando nos relacionamos con una obra de arte. Lejos de ser un reflejo “puramente óptico” e inmediato, el hecho artístico es un juego de abalorios semántico infinitamente complejo, que envuelve diferentes niveles y direcciones de significados, e infinitos retornos de las relaciones entre ellos» (McEvilley, 2003).

Alumnos de Flavio, luego devenidos maestros y notables artistas, como René Francisco y Lázaro Saavedra, serán continuadores de esa experiencia y creadores de nuevas propuestas artístico-pedagógicas en los ámbitos de la Facultad de Artes Plásticas del ISA. La plástica joven de los ochenta, que irrumpió con un conjunto de grupos como Puré, Arte Calle o Provisional, que reunía nombres, entre otros, como los de Sandra Ceballos, Lázaro Saavedra, Carlos Rodríguez, Glexis Novoa, Eduardo Ponjuan, René Francisco, Abdel Hernández, Pedro Vizcaíno, Aldito Menéndez, será una muestra representativa de los resultados de la enseñanza artística.

A finales de los noventa e inicios del nuevo siglo se sucederán, en el Instituto Superior de Arte, tres experiencias de creación colectiva que manifestarán la interrelación entre proyectos pedagógicos y proyectos artísticos y la pertinencia de encarar la docencia artística como arte. La primera de ellas sería liderada por el artista y profesor René Francisco Rodríguez, que ya había realizado otras experiencias de este tipo y que continuaría con su galería DUPP (Desde Una Pragmática Pedagógica). El proyecto desde sus inicios,

puso en tensión una dinámica relación de iguales entre el educador y los educandos, a partir de la necesidad de dinamizar y violentar —he aquí la tarea reconocida por todos— el estatus regularizado de los espacios de exhibición de arte. De ahí que se manejaba un criterio de galería ubicua y se exhibía en los espacios más disímiles: una tienda por departamentos o una calle céntrica de la ciudad, a través de acciones o instalaciones que advertían el valor de un paraje o se integraban cuestionadoramente en un ambiente. La última obra del grupo: «1, 2, 3... probando», en la VII Bienal de La Habana (2001), consistía en situar unos micrófonos de hierro fundido, inicialmente a lo largo del Malecón habanero, dispuestos unos hacia el mar y otros hacia la ciudad. La idea era aludir al deseo de entablar un diálogo entre los de dentro y los de fuera, en clara alusión a la fuerte emigración vivida en el periodo revolucionario y en la urgencia de una corriente de comunicación fluida entre dos partes que así se completaban, convivían. La obra fue aceptada y se emplazó en los muros y baluartes del castillo del Morro, donde funcionó el espacio de exhibición más importante de la Bienal, y ocupó también toda una sala dispuesta con grandes telones que pendían a modo de cortina y donde estaban dibujados los micrófonos a lo largo del Malecón habanero, tal cual fue la idea inicial. La obra ganó el premio establecido por la UNESCO para la ocasión, el reconocimiento internacional selló la pertinencia y novedad de un aprendizaje.

Con esta obra, al igual que con las demás referidas, el operar pedagógico para su realización fue el debate colectivo entre iguales ante la tarea de alcanzar a exhibir, con la constante problematización hacia los espacios de exhibición, con el diálogo discursivo desde lo cotidiano y con la confluencia en la tarea de grupo de lo que cada cual desarrollaba como propuesta simbólica personal. Fue así que el saber producido en el grupo circulaba con la ruptura de la disociación jerárquica entre alguien que supuestamente sabe y enseña y otro que supuestamente ignora y aprende. Como decía un miembro de DUPP, Inti, fue

un colectivo de individualidades que tuvo en René Francisco «una alternativa, un privilegio y un trampolín» vivido desde el vínculo y la relación horizontal, donde el espacio de aprendizaje se hacía ubicuo y abandonaba los predios académicos tradicionales.

Antes de que finalizara la experiencia de la galería DUPP, surgiría otra experiencia colectiva: Enema. Luego ésta compartiría sus finales con DIP, hasta llegar a fechas más recientes. Enema va a manifestar ser portadora de una poética mordaz y agresiva, ligada al espectáculo, en vínculo con buena parte del discurso simbólico de los ochenta, a diferencia de DUPP, que revelaba como grupo un sesgo más amable e intimista como tendencia y una propensión a no abandonar totalmente la resolución visual de las obras.

Enema se va a dar a conocer a través de tres vertientes: la realización de una revista (*Enema*), la realización videográfica (los denominados *Notinemas*) y las *performances*. Especialmente en estos últimos se trabajaba sobre la idea de la apropiación, de ahí que partieran de obras de reconocidos artistas —Marina Abramovic, Vito Acconci, Denis Oppenheim y otros—, pero reinterpretados en su inserción en otro contexto y con la participación de todos, desde el cuerpo colectivo de Enema. El maestro Lázaro Saavedra, quien estará como uno más del colectivo, explicará en apuntes reflexivos sobre esta experiencia cómo Enema va a trabajar sus propuestas centradas en el cuerpo, el medio más asequible y a la mano, lo que como cuerpo colectivo. Así lo que fue realizado personalmente por un creador tendría ahora en su reapropiación el concurso del cuerpo de todos.

La última experiencia de esta naturaleza en estos años, la del Departamento de Intervenciones Públicas, fue un proyecto que se asumió como tal a partir de la inconformidad que sintió el grupo de tercer año del curso académico 2001-2002, acerca de cómo desenvolver el taller de la especialidad. Quienes en aquel momento constituyan ese grupo estaban ante la disyuntiva de desarrollar la creación artística en ámbitos públicos,

pero sin proseguir experiencias anteriores como las de DUPP (Desde Una Pragmática Pedagógica) o las del colectivo Enema. Más bien lo que los reunía era una conciencia de que era lo que no querían ser, sin ninguna certidumbre de propósitos fijos, y menos aún de aceptación de una razón de grupo: la estética que los unió fue una estética negativa. Quizá por el hecho mismo de que venían antecedidos por experiencias grupales, los estudiantes sentían un rechazo natural a verse identificados como colectivo de creación.

La idea de departamento nació del desenvolvimiento del taller de la especialidad, asumido por su joven profesor Julio Ruslán Torres Leiva, y sus estudiantes como una experiencia en la cual cada uno aportaba un ejercicio al programa, concebido desde fines más intuidos que declarados, de manera que el programa crecía y se configuraba, según se fuera desenvolviendo. Con la idea de departamento se aludía irónicamente al carácter institucionalizado del saber. Los miembros del departamento se hicieron un carné de identificación y esto entroncaba con el proyecto de Ruslán, su profesor, de su laboratorio de la conducta, pues, en definitiva, era centro de su interés y de su obsesión el reconocer la naturaleza pautada de la conducta humana —en especial en determinados escenarios— y la relatividad de la independencia, a la par que comprobaban todos en la realidad —educador y educando— cómo la identificación «simbólica» creada, el carné, abría puertas en la práctica social. Esto, a su vez, entroncaba con sus preocupaciones en el ámbito de los espacios de conducta. Las tres experiencias citadas desde la singularidad de sus propuestas evidenciaron el hacer joven del arte cubano de hoy.

Los dos siglos bocetados del arte y su enseñanza develan, en sus mejores momentos, la limpidez de una mirada, una mirada que, en buena medida, también es conformadora de independencia, porque ayuda a liberar las mentes de ataduras de juicio y costumbres perceptivas, emancipación que funda modos distintivos de configuración que emergen de las sucesivas miradas que han hecho de la isla: una isla despierta.

Notas

¹ Cf. la Escuela Profesional de Pintura y Escultura de La Habana «San Alejandro», en la revista *Cuba y América*, 5 de marzo de 1900, La Habana. En el artículo aparece una galería de retratos de artistas egresados de la Academia y de sus obras, cuya notabilidad, si existió fue episódica y no rebasó el juicio del tiempo.

Referencias bibliográficas

- ARCIAGA, R. (1934). Escuela de Arte Libre. Oposiciones en San Alejandro, *Ahora*, La Habana, 29 de septiembre.
- AZCOAGA, E. (1961). La época impresionista, *150 años de arte argentino*, Buenos Aires, Paidós.
- CAPDEVILA, M. y SOLER, J. M. (1927). *Dibujo metodológico*, La Habana, Imprenta y librería La Propagandista.
- CASAL, J. del (1890). Academia de Pintura. Dos cuadros. Periódico *La Discusión* del 11 de julio, *Prosas Julián del Casal*, tomo I, La Habana, Biblioteca Básica de Autores Cubanos, Consejo Nacional de Cultura.
- DEL MONTE, D. (1929). *Escritos*, La Habana, Cultural S.A.
- ESTÉVEZ, A. (1981). Esteban Chartrand y el paisaje romántico, *Revolución y Cultura*, 110, 36-43.
- GÁLVEZ, J. M. (1891). Esteban Chartrand, *La Habana Literaria. Revista Quincenal Ilustrada*, 4, 73-76.
- GARCIA MAROTO, G. (1945). *Acción plástica popular*, México, Editorial Plástica Americana.
- GUARDADO, J. M. (1917). El dibujo en la escuela, *Cuba Pedagógica*, 6, 278-283.
- GUERRA SÁNCHEZ, R. (1919). Legislación escolar, *Cuba Pedagógica*, 10, 836-841.
- HERNÁNERRAZURIS, L. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- JESUALDO (1961). *Metodología de la expresión*, La Habana, Imprenta Nacional de Cuba.
- LEZAMA LIMA, J. (1937). Fundación de un estudio libre de pintura y escultura, *Verbum*, 1, 71.
- LOZANO BENÍTEZ, M. L. (1942). *Historia y organización de la Escuela Nacional de Bellas Artes «San Alejandro» de la ciudad de La Habana*, tesis de grado de doctor en Pedagogía, La Habana, Facultad de Educación, Universidad de La Habana.
- LUZ Y CABALLERO, J. de la (1952) *Escritos educativos*, La Habana, Biblioteca de Autores Cubanos, Universidad de La Habana.
- MALHARRO, M. A. (1911). *El dibujo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Cabaut y Cía.
- MC EVILLE, T. (2003). El ademán de dirigir nubes, *Dédalo*, 3, 16-22.
- MEMORIAS. 1916-1927. *Salón de Bellas Artes. Asociación de Pintores y Escultores*, La Habana, Imprenta El Siglo XX.
- MENÉNDEZ, A. (1981). Caibarién en Romañach, *Revolución y Cultura*, 104, 37-44.
- MENOCAL, A. (1928). La pintura actual en Cuba, en CARBONELL, J. M. (ed.), *Las Bellas Artes en Cuba*, tomo único, La Habana, Imprenta El Siglo XX.
- MERINO ACOSTA, L. (1976). Apuntes para un estudio de la Academia de San Alejandro, *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, 1, 117-142.
- MONTORI, A. (1911). Las nuevas ideas sobre la enseñanza del dibujo, *Cuba Pedagógica*, 238, 881-883.
- MONTORI, A. (1905a). La enseñanza del dibujo en nuestras escuelas I, *Cuba Pedagógica*, La Habana, 46, 1-2.
- MONTORI, A. (1905b). La enseñanza del dibujo en nuestras escuelas II, *Cuba Pedagógica*, La Habana, 47, 1-3.
- MONTORI, A. (1905c). La enseñanza del dibujo en nuestras escuelas III, *Cuba Pedagógica*, La Habana, 48-49 y 1-2.
- MONTORI, A. (1905d). La enseñanza del dibujo en nuestras escuelas IV, *Cuba Pedagógica*, La Habana, 50, 1-3.
- PÉREZ CISNEROS, G. (1959). *Características de la evolución de la pintura en Cuba*, La Habana, Dirección General de Cultura, Ministerio de Educación.
- PÉREZ REVENTÓS, N. (1917). *La enseñanza del dibujo en la escuela primaria*. La Habana, Imprenta El Siglo XX.
- POGOLOTTI, G. (1978). Dibujos del Estudio Libre, *Revista de la Universidad de La Habana*, 207, 259-261.
- RIGOL, J. (1982). *Apuntes sobre el grabado y la pintura en Cuba*, La Habana, Editorial Letras Cubanias.
- SEOANE GALLO, J. (1996). *Palmas reales en el Sena*, La Habana, Editorial Letras Cubanias.

- SUÁREZ SOLÍS, R. (1937). Un estudio libre de pintura y escultura, *Revista Cubana*, IX, 124-125.
- TROSTINÉ, R. (1950). *La enseñanza del dibujo en Buenos Aires, desde sus orígenes hasta 1850*, Buenos Aires, Losada.
- VEGA, R. de la (1947). La enseñanza actual del dibujo en nuestra escuela pública, *Educación Primaria*, 2/3, 41-43.

Abstract

A View of an Alert Island: Two Centuries of Art and Teaching of Art in Cuba

This article provides the reader with a broad overview of two hundred years of arts and teaching of the arts in Cuba. The XIX century was characterised by a specialised teaching of Plastic Arts that was not strongly academic due to financial and cultural reasons. In the programmes of teacher preparation as well as in elementary teaching, the teaching drawing (copying) was, in that century, more an aspiration than a reality. The XX century brought the republic and with it meaningful experimentation and the presence of avant-garde ideas in relation to art and the teaching of art. The Revolution of 1959 opened way to significant opportunities for experimentation that led to current experiences and the work of creative groups in the «Instituto Superior de Arte». This will be the framework in which the article will draw the view of an alert island.

Key words: Fine arts; artists; art teachers; art education; teaching.

Perfil profesional del autor

Ramón Cabrera Salort

Consejero CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte). Autor de innumerables artículos sobre arte, educación y su enseñanza. Ha sido conferencista en congresos internacionales, entre otros en la Cumbre Regional de Educación Artística en Bogotá (2009) y en el Congreso Latinoamericano y Caribeño de Educación Artística, en Belo Horizonte.

Correo electrónico de contacto: casalort@cubarte.cult.cu