



REVISTA
DE INVESTIGACIÓN
Y PEDAGOGÍA
DEL ARTE,
FACULTAD DE ARTES,
UNIVERSIDAD
DE CUENCA;
NÚMERO 11,
ENERO-JUNIO DE 2022.
ISSN 2602-8158.
COPYRIGHT © 2022.
ARTÍCULO DE ACCESO
ABIERTO CON LICENCIA
CREATIVE COMMONS
ATTRIBUTION

El modelo pedagógico desarrollador cubano y la experiencia del ciclo *conferencia-seminario-clase práctica* en Historia del Arte

*The Cuban developing pedagogical model and the experience of the cycle
conference-seminar-practical class in Art History*

MISAEEL MOYA MÉNDEZ

Universidad de Cuenca / misaelmoya@gmail.com

RESUMEN: A partir del resumen de un texto base, originalmente extenso y de carácter autoetnográfico, se caracteriza y describe el modelo pedagógico cubano, como resultado de respuestas individuales y flexibles a un contexto con especificidades dentro de América Latina; y se testimonia la implementación del ciclo *conferencia-seminario-clase práctica* en la disciplina de Historia del Arte, desde su potencial desarrollador, resultado de su apertura a toda teoría de aprendizaje y estrategia didáctica, implementadas solidariamente.

PALABRAS CLAVE: modelo pedagógico desarrollador, Escuela Activa, conductismo, constructivismo, Historia del Arte, conferencia, seminario, clase práctica, lesson study, aula invertida, flipped classroom, aprendizaje basado en problemas, narrativa pedagógica, etnografía educativa

ABSTRACT: From the summary of a base text, originally extensive and of an autoethnographic nature, the Cuban pedagogical model is characterized and described, as a result of individual and flexible responses to a context with specificities within Latin America; and the implementation of the conference-seminar-practical class cycle in the discipline of Art History is witnessed, from its potential developer, as a result of its openness to all learning theory and didactic strategy, implemented jointly.

KEYWORDS: Developer pedagogical model, Active School, behaviorism, constructivism, Art History, conference, seminar, practical class, lesson study, flipped classroom, problem-based learning, pedagogical narrative, educational ethnography

RECIBIDO: 27 de octubre de 2021 / **APROBADO:** 03 de diciembre de 2021

1. INTRODUCCIÓN

El establecimiento de las principales teorías del aprendizaje (que en sus momentos sustentaron escuelas psicopedagógicas, implementaron propuestas de manera parcial o total según contextos o ensayaron modelos pedagógicos exclusivos), y la generación de importantes métodos docentes y estrategias colaborativas han derivado de la observación y descripción de muy naturales tendencias, o han sido respuestas lógicas a necesidades puntuales, aun cuando al presentárseles se les revista del más alto vuelo teórico o metodológico.¹ Que sea preciso llevar al estudiante a entornos educativos variados y próximos a las praxis profesionales en escenarios reales, que sea conveniente promover en el aula situaciones problémicas que lo lleven a aplicar conocimientos previos y a desarrollar habilidades para su solución eficaz; que sea conveniente recrear un ambiente contrario al aburrimiento, enfocado en despertar la curiosidad científica e intelectual, en propiciar el razonamiento lógico y en generar el placer del juego apasionante que puede significar todo proceso cognoscitivo, son conclusiones naturales y personales de todo maestro feliz de serlo y comprometido con su profesión. Sin embargo, pese al origen natural diverso y asincrónico de muchas de las prácticas que respaldan las formulaciones teóricas en esa dirección —lo que confirma su riqueza no solo por la variedad, sino por las múltiples probabilidades de empleo solidario entre ellas—, con frecuencia los postulados de una escuela psicopedagógica específica o de un método didáctico en particular se recomiendan con una finalidad de implementación en carácter exclusivo, cuando todos poseen elementos que aportan, y ninguno llega a estar exento de limitaciones, sobre lo cual no será necesario ofrecer una revisión bibliográfica que lo sostenga porque hace mucho es una verdad de hecho.

Lo cierto es que, entrado el siglo XXI, con una sistematización más que suficiente alrededor de las distintas teorías del aprendizaje y de las más diversas herramientas colaborativas de carácter didáctico, en determinados contextos ambos aspectos resultan objeto de una atención experimental (muy próxima a ratos al “descubrimiento tardío”), desde perspectivas escasamente auténticas o creativas, volcadas sobre todo al calco traslaticio de un contexto (europeo o norteamericano) a otro (por ejemplo, latinoamericano).

¹ Constructos lógicos de la pedagogía en su proceso por legitimarse como ciencia frente a quienes solían y aún suelen considerarla un arte; aspecto que puede profundizarse a través de diversos autores. Al respecto del presente trabajo ha servido especialmente de referencia el artículo de Calzadilla (2004).

Ciertamente, el punto referencial paradigmático, desde las revisiones históricas, las memorias de casos y los enfoques metodológicos, se ha construido sobre un eje modélico de atención centrado en Europa y Estados Unidos, de cuyo ámbito escapan diversos casos particulares que merecerían atención por sus singulares aportes. Uno de ellos resulta ser el caso de Cuba, al respecto del cual en 2010 se publicó en español el libro *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los alumnos cubanos rinden más?*, resultado de una investigación de Martin Carnoy originalmente publicada en inglés (Carnoy, 2007).

Con el propósito de contribuir en la dirección antes mencionada, será preciso acercarse al manejo de modelos, teorías y de didácticas en el caso cubano, y a tal efecto resultará válido que el conjunto de operaciones cognitivas derivadas de las reflexiones, memorias de experiencias, comparación y reflexión contextualizada puedan corporeizar en un texto expositivo-narrativo-ensayístico como el presente.² Justo es indicar que se ha producido al calor de un largo período de observación de entornos educativos en el caso específico de Ecuador (2014-2021), con un fuerte carácter antropológico-cultural. Desde ese contexto nacional —que ha propiciado también el conocimiento de modelos nacionales vecinos—, se ha intentado recuperar la experiencia previa desarrollada en Cuba desde una doble perspectiva solidaria: la formativa (como estudiante entre 1977-1995) y la profesional (como docente entre 1995-2014). Entre los muchos encargos académicos, el de enseñar el complejo de la Historia del Arte (de objeto de estudio dilatado en el tiempo, rico en contenido informativo, obligado a manejar lenguajes múltiples, diverso en enfoques, e inter- y transdisciplinariamente complejo) es válido como puente que permitirá numerosos saltos, en el entramado de una red cuyo objeto de estudio se centra en modelos, sometidos a observación y a comparación.

A tal efecto, se ha partido de resumir un texto base, originalmente extenso y de carácter autoetnográfico, al exponer y describir el modelo pedagógico cubano, y se ha insertado la memoria personal de su implementación en el caso concreto de la Historia del Arte, para ilustrar el potencial desarrollador del ciclo *conferencia-seminario-clase práctica* como

² La importancia de la narrativa pedagógica se ha abordado tanto desde sus ventajas como desde sus limitaciones en América Latina (véase Moya & Choin, 2018); pero aquí contribuye a un entramado discursivo mixto, dado el alto componente ensayístico del trabajo.

ámbito abierto a toda teoría y tipo de aprendizaje, así como a toda estrategia didáctica, implementados solidariamente y sin exclusividad limitadora de ninguna índole.³

Finalmente, dado el carácter testimonial del texto, algunos elementos fueron confrontados con fuentes bibliográficas únicamente como ejercicio de verificación-precisión informativa y de objetivación; de ahí las referencias que se insertan y que servirán también como complementos de lectura del presente trabajo.

2. DESARROLLO

2.1 El modelo pedagógico de Cuba desde una perspectiva testimonial

Durante más de medio siglo, Cuba ha promovido un modelo pedagógico científico-humanístico desarrollador, con sustento psicopedagógico abierto, amparado en un proyecto educativo y un trabajo metodológico construidos en sistema. Desde la perspectiva del estudiante o la del propio docente, todo lo que las ciencias pedagógicas han denominado, descrito y promovido en lo modélico, lo teórico y lo didáctico, se ha visto asumir, experimentar e implementar con bastante naturalidad, lejos de cualquier debate académico paralizador o limitador. Este modelo se ha desarrollado en el contexto de una enseñanza laica y gratuita en todos sus niveles, en instituciones exclusivamente estatales y bajo perspectivas de desarrollo social precisas.⁴

De entre los diversos aspectos que definen los modelos desarrolladores afines con la denominada “Escuela Activa”, el más funcional y mejor aprovechado seguramente haya sido el de que “No existe un método único, sino la combinación de técnicas diseñadas y utilizadas en función de los objetivos, contenidos y sujetos del aprendizaje” (Ortiz Ocaña, 2005, pág. 6). Esto define muchos de los elementos que desde una flexibilidad evidente han potenciado el modelo pedagógico que se aborda.

³ Las experiencias educativas y los testimonios más directos proceden mayormente de la ciudad de Santa Clara, capital de la provincia de Villa Clara.

⁴ Las perspectivas de desarrollo social están presentes, de maneras matizadas, desde las Constituciones de 1902 y 1940 hasta la de 1976, año este en que se precisan aspectos que van a repercutir de manera fundamental en el período que se aborda. En cuanto a la importancia de una educación laica y sus muchas ventajas puede profundizarse en Morales García & Victorino Ramírez (2018). Sin embargo, la anulación de una espiritualidad religiosa y su sustitución por un paradigma ideológico totalitario surtió efectos no solo positivos, sino también negativos, cuyo estudio conformaría, sin duda alguna, un trabajo específico y necesario.

En cuanto al contexto, vale indicar que a diferencia de otros países latinoamericanos especialmente católicos, en Cuba no existió nunca un fervor religioso de tanta intensidad.⁵ El tema es de relevancia por cuanto de poco sirve ejercer influencia en cuestiones técnicas del *cómo enseñar*, si el propósito fundamental es el *qué formar* (un ciudadano ideal en correspondencia con las necesidades de un entorno sociocultural nacional), y el mundo de las ideas, de las aspiraciones personales y sociales y de los paradigmas que se forman en las escuelas se pueden ver enfrentados a contracorrientes culturales de influencia diaria indiscutible en el seno de la familia o de la sociedad.

Otro aspecto que particulariza este caso es el hecho de que en 1898 Cuba enfrentó la intervención de los Estados Unidos de Norteamérica. Este suceso, que sin duda alguna tuvo significados negativos para la isla, también tuvo repercusiones que, vistas desde las realidades suramericanas actuales, fueron determinantes para un desarrollo posterior ya no paralelo del caso cubano con respecto a Latinoamérica, y positivo. Por ejemplo, supuso un fuerte golpe para una administración agotadoramente burocrática, tradicionalista y de lento progreso como la de España, e impuso un pragmatismo de pensamiento que revolucionó varios aspectos de la isla y llevó también a la mujer a participar de manera mucho más activa en la economía y en la vida social, con gran presencia suya no solo en industrias y fábricas resultados de un auge productivo, sino en las artes (la riqueza artística de la isla y la fuerte presencia femenina en la música no tiene parangón en Latinoamérica en su momento) y en diversas profesiones, entre las que sobresale el magisterio: las mujeres fueron una cantera

⁵ Esto es fácil de corroborar cuando se comparan ciudades de la isla con las de otras naciones centro y suramericanas con cifras poblacionales similares, y se enfrentan las cantidades de iglesias (construidas desde la Colonia hasta nuestros días) que existen y están en funciones. De igual forma, basta comparar las cifras de diócesis y arquidiócesis; y mirar de soslayo los porcentajes de ciudadanos que en los censos poblacionales se declaran religiosos, dado que en Cuba muchos de ellos corresponden a religiones de origen africano que no pudieron desempeñar nunca roles sociales mayores ni influenciar en políticas educativas de ninguna índole. Cabría considerar otros factores, como el alto porcentaje de población que hacia mediados de los años cincuenta del siglo XX aún vivía en los campos cubanos, lejos de las iglesias citadinas; si bien en otros países latinoamericanos la ruralidad no constituyó impedimento alguno para la erección de iglesias y el afianzamiento de una práctica religiosa intensa. Pero la realidad es que, en esas décadas, si bien no se construyen iglesias en los campos cubanos, sí se construyen escuelitas que ofrecen educación primaria a los campesinos, aunque la cifra resultara todavía muy insuficiente. Por supuesto, toda esta problemática se radicaliza de manera forzosa a partir de 1959, con políticas antirreligiosas que tuvieron toda clase de repercusiones sobre la sociedad cubana de entonces y la actual, y que contribuyeron a condicionar el panorama de laicismo en que se desarrollan los procesos educativos liderados por el Estado.

fundamental de las Escuelas Normales para Maestros,⁶ donde, desde una formación actualizada en lo pedagógico, pragmática en su perspectiva y distante de cualquier imposición y/o proyección religiosa en la praxis docente, generaba profesionales de alto nivel cultural y excelencia educativa. Por cierto, el basamento ideológico y moral de estas instituciones procedía de la obra y ejemplo de José Martí, a quien las autoridades norteamericanas no pudieron desaparecer de la historia ni de la vida diaria de los cubanos, por más activismo político antimperialista y antianexionista que hubiera desarrollado.

En la Colonia y la República, antes de 1959, ya eran relevantes los aportes de pensadores, artistas, literatos, científicos y pedagogos cubanos al mundo; de manera que cuando el nuevo gobierno socialista decide revolucionar en profundidad el ámbito educacional, lo real es que encuentra un terreno ya algo abonado desde décadas atrás, aunque este detalle sea frecuentemente manipulado o tergiversado. Basta indicar que cuando en 1960 se planea la campaña de alfabetización, el nivel de analfabetismo en Cuba era mucho más bajo que en la mayoría de los países latinoamericanos.⁷

Entonces, la revolución educativa iniciada en la década de los años sesenta acelera la transformación de este panorama con el fortalecimiento de una formación eminentemente científica, en que resultan importantes no solo los niveles de la educación primaria, secundaria y preuniversitaria (bachillerato), sino también los niveles profesionalizantes que originan el nacimiento de muchas escuelas de oficios e institutos tecnológicos. A la vez, era vital fortalecer el componente cultural y moral, que encuentra una salida profundamente humanística mediante un fuerte conocimiento de la historia, la filosofía y el análisis de referentes de la literatura universal, regional y nacional, que permitían la educación en valores a partir de modelos bien distantes de los bíblicos.

Deduzco que por la vía de los antiguos países socialistas de la Europa del Este, entrara a Cuba la tendencia a la formación de artistas en sistema, desde la niñez, atravesando los

⁶ Valga apuntar que, habiendo sido creados en la Colonia, estos centros “se hacen extensivos al período de Intervención Militar Norteamericana y a lo largo de la República Neocolonial” (Conesa Santos & Enebral Rodríguez, 2017).

⁷ Sobre la campaña de alfabetización de Cuba existe información muy dispar en fuentes diversas, incluso en su comparación con la situación de España y otros países latinoamericanos en ese momento; al respecto pueden verse diversos autores, entre ellos Hunt (2009) y Pérez-Cruz (2011), si bien recomiendo localizar y contrastar muchas fuentes afines.

niveles técnico, tecnológico, universitario y de posgrado;⁸ dado que tal estructuración revela conexiones con fundamentos provenientes de la gestión de Vasily Kandinsky durante la década de 1910 en el Departamento de Bellas Artes del Comisariado del Pueblo para la Educación, de la entonces Unión Soviética, cuya reforma del sistema educativo artístico llega a ser punto de referencia internacional, y que entronca con su también aportadora labor como ensayista formidable y como docente en la Bauhaus (véase Fernández & Tamaro, 2004). Quien no pudiera acceder al mencionado sistema formativo, que requería vencer exámenes de aptitudes específicas, tenía a su disposición las ofertas instructivas en artes de las redes de Casas de Cultura provinciales y municipales.

Paralelamente, también el deporte nacional fundaba un sistema de formación desde la niñez, para un desarrollo temprano y progresivo de habilidades, con logros que han sido históricamente relevantes. A tal efecto, se implementaron procesos de captación, en momentos puntuales del desarrollo infanto-juvenil.

Aparte de sus respectivas formaciones profesionales, las artes y el deporte (mediante la educación física) son también complementos de la enseñanza general. La educación musical —quizás la más difícil de impartir en determinadas circunstancias— encuentra un buen camino desde la capital hasta las más intrincadas regiones del país, mediante los “profesores invisibles” del programa *Educación Musical* de la radio cubana, con propuestas en serie según niveles escolares. El componente estético educativo resulta uno de los objetivos transversales que desde la educación primaria hasta la universitaria desarrolla estrategias diversas; y es justo indicar que, partiendo de principios teóricos y éticos muy martianos, materializa un propósito para el que las artes resultaban apenas un vehículo, pues más allá del lógico fomento de la creatividad, del empleo de un modo paralelo a la ciencia para el conocimiento del mundo o del descubrimiento de aptitudes individuales para un futuro desempeño profesional, se planteó modelar la actitud sensible que condiciona las mejores acciones humanas, y una educación en valores con el tratamiento didáctico de la confluencia de lo ético con lo estético; valga decir, gracias al potencial que lo bueno tiene de ser

⁸ Gracias a ese sistema, en 1987, con solo 17 años de edad, obtengo mi título técnico en Artes Plásticas en la Escuela Vocacional de Arte Olga Alonso González, de Santa Clara, donde, sin dejar de ser niños y adolescentes, enfrentábamos con gran seriedad y compromiso un fuerte programa académico que llevaba en paralelo los estudios de la educación primaria y/o de la secundaria básica (en la sesión de la tarde) y los estudios técnicos artísticos (en la sesión de la mañana; o viceversa).

comprendido y apreciado como bello, desde una dimensión personal socialmente proyectada.⁹

Más tarde se fundaron preuniversitarios de ciencias exactas, a los que se accedía mediante exámenes de ingreso especiales o por haber alcanzado alguno de los tres premios nacionales de ciencias en los concursos que se realizaban durante los estudios secundarios.¹⁰

Mientras esto acontecía como proceso formativo natural para niños y adolescentes, se crearon instituciones con tecnologías y didácticas especiales para los casos con discapacidades, bajo un claro principio de inclusión; y los adultos con más bajo nivel tuvieron la posibilidad de integrarse a campañas sucesivas de superación, con programas niveladores que otorgaron los diplomas de sexto grado (educación primaria), de noveno grado (secundaria) y el de duodécimo grado (bachillerato),¹¹ que facilitaba el acceso a la formación universitaria mediante la modalidad de “estudios dirigidos” programados en tiempo extralaboral.¹² A todas estas opciones se sumaban otras, entre las que resultaron muy populares y bien aprovechadas las ofertas de formación de las Escuelas de Idiomas, que sobre todo en las capitales provinciales ofrecían estudios de inglés, francés, portugués, ruso,

⁹ Como resúmenes teóricos, metodológicos y experienciales sobre los programas de educación estética, pueden referirse los libros *Educar para el bien y la belleza* y *Enseñar a sentir*, reveladores, desde los títulos mismos, del compromiso educativo con que se manejan no solo las artes, sino los procesos académicos transversalmente. Es así que estas obras abordan tópicos como “Lo bello en la naturaleza y en la sociedad”, “Lo estético en la condición humana”, “El saber sensible en la educación”, “Lo sensible en la educación popular”, “La orientación estética en la educación ambiental” o incluso “Sentir la matemática” (véase Estévez, 2011 y 2015).

¹⁰ Como ejemplo, mi entrada en 1987 al Instituto Preuniversitario de Ciencias Exactas Jesús Menéndez Larrondo, de Santa Clara, tuvo lugar sin examen de ingreso, por haber alcanzado ese mismo año (en el último curso de la secundaria), el tercer Premio Nacional en Matemáticas.

¹¹ En la actualidad se mantiene activo el subsistema de Educación de Adultos, integrado por tres niveles: “la Educación Obrera y Campesina (EOC), la Secundaria Obrera y Campesina (SOC) y la Facultad Obrero Campesina (FOC), modalidades que conciben sus programas como curso regular y como curso por encuentro” (Díaz, 2019)

¹² La música popular, crónica viva de la sociedad cubana, dejó testimonios al respecto. Un buen ejemplo procede de la orquesta Los Van Van, que en su álbum *Qué pista* (EGREM, 1983) incluye el tema “De 5 a 7” (autoría: Marisol Ramírez), cuya letra relata: “Cuando la tarde comienza a declinar, / y allí en el campo el sol se esconde tras una loma, / y por las calles de la ciudad / un mar de gente anda con prisa, / hemos cumplido otra jornada. // Llegó la hora del regreso al hogar, / y soy feliz porque al llegar sé que nos esperan / dos horas de conciliación / de la dicha y el amor, / donde juntos compartir / la felicidad de esos momentos que da la vida. // Porque luego con la noche viene la superación: / yo voy a la Secundaria, tú a estudiar igual que yo” (Ramírez, 1983).

alemán, italiano..., generalmente en horario nocturno. Sin duda, todas estas posibilidades lo eran también para la ocupación sana del tiempo libre, y su repercusión social fue positiva.

Por su parte, la Universidad desde los años sesenta promueve la capacitación sistematizada que integra ya en los setenta a los primeros doctores en ciencias (PhD) a los claustros docentes, con modelos de formación rusos y alemanes fundamentalmente, de muy sólida tradición metodológica. Desde los años ochenta se desarrollan programas de prácticas laborales que fortalecen las habilidades académicas de los educandos, que en cada curso académico enfrentan proyectos específicos afines con su perfil profesional. De igual forma, tempranamente se confiere atención individualizada no solo a los estudiantes con dificultades (que se verán obligados, considero que muy sanamente, a enfrentar una competencia positiva y a trabajar por igualar su nivel al de sus compañeros), sino también a los estudiantes cuyos resultados relevantes prometían un desempeño científico, deportivo o artístico de excelencia, quienes eran integrados al denominado “plan talento”, recibían una tutoría especial y a los que incluso se les llegaba a ajustar el programa de estudios de manera ya intencionada para el fomento de habilidades extra.¹³ Otro hecho significativo es que, junto a las posibilidades de examinarse de modo extraordinario en caso de desaprobado un examen ordinario (como es natural en toda institución), a los estudiantes con resultados excelentes en asignaturas muy específicas se les concede la posibilidad de rendir “exámenes de premio” que otorgan décimas de puntos por encima de sus calificaciones finales, lo que, más allá de premiar los logros individuales (ciertamente, afín a teorías conductistas, como las prácticas de los concursos ya mencionados, pero fundamental desde sus contribuciones al modelo), crea un ambiente de estudio, experimentación y creación que es positivo a todo proceso de desarrollo al que aspire cualquier nación.

Aparte, el Estado ha estructurado todo un sistema editorial, que, mediante diversas casas editoras especializadas, lleva la ciencia, la tecnología y la cultura universal a todos los estratos del pueblo (véase Smorkaloff, 1987). Y para promover todo un proceso educativo en sistema, sumará la radio, la televisión y la prensa (los principales medios de difusión de la

¹³ También resulté beneficiado de este sistema, que modificó mi programa de estudios en los últimos semestres, y me estableció un plan de trabajo especial bajo la tutoría del Dr. Israel Ordenel Heredia Rojas en carácter de mentor.

época), con lo que fortalece una educación ciudadana integral y de calidad.¹⁴ Luego, a partir del año 2000 desarrolla, a través de tabloides de prensa y de dos canales de televisión, un proyecto de universalización de la educación superior a través de diversos programas de *Universidad Para Todos*, que experimentó caminos interesantes y tuvo resultados que deberían analizarse, desde sus logros hasta sus limitaciones.

De todo este entramado complejo y apasionante, mi primer recuerdo estudiantil data del preescolar y de sus muchos ejercicios creativos con la pintura, el modelado, la música, el teatro, la danza y los juegos de construcción con mecanos de piezas de madera en colores, cuyos olores a nuevo aún tengo presentes. De esa época nace mi pasión por la música del mexicano Gabilondo Soler (Cri-Cri), de la cubana Teresita Fernández y de la argentina María Elena Walsh, a quien, con el paso de los años, llegué a considerar la mejor compositora mujer en la canción de habla hispana (paradójicamente, muy poco conocida en algunos países suramericanos). Aparte de sus canciones románticas y de contenido social para adultos, sus composiciones para niños, verdaderas narraciones con personajes tipo muy pintorescos, eran portadoras de sólidas lecciones morales, con sonoridades autóctonas latinoamericanas y un interesante y divertido manejo del lenguaje. Fue en esos inicios escolares que me integro a la obra teatral *La margarita blanca*, en la que asumiría el personaje del Sol; obra que representó en varias oportunidades a nuestra escuela en importantes teatros provinciales (véase Figura 1). Esas competencias entre escuelas promovían un ambiente saludable, alegre; y en una de ellas nuestra institución había alcanzado un primer lugar nacional por el que recibió una banda de música (a la que me integré como instrumentista), con todos sus vestuarios, instrumentos y accesorios (hasta estandartes personalizados). En otra competición en que

¹⁴ Pueden mencionarse, además del espacio radial ya referido de *Educación Musical*, otros de educación en salud, como *Por Nuestros Campos y Ciudades*, de Radio Progreso. La televisión ha desempeñado una función relevante, y apartando los espacios de entretenimiento, siempre con fuerte contenido educativo, podrían mencionarse algunos dedicados especialmente a la educación en áreas diversas: *De la Gran Escena*, programa de orientación musical y danzaria especializada; *Vale la Pena*, conducido por el psicólogo Manuel Calviño y dedicado a la orientación general de la conducta desde problemáticas personales y sociales; otros dos fomentan la cultura cinematográfica: uno desde la perspectiva histórica, *Historia del Cine*; otro desde una perspectiva técnica, *24 Por Segundo*; ambos conducidos por renombrados especialistas con excelencia comunicativa y perfección en el manejo de la norma culta del español. También televisan un noticiero de ciencia y tecnología, con emisión semanal, y se ofrecen breves espacios de transición, que bajo denominaciones como *Mirarte*, acerca el espectador a la obra de notables artistas de las artes visuales. Además, se ofrecen continuamente *spots* no comerciales, sino de carácter educativo.

igualmente resultamos vencedores, ganó toda la escuela un viaje de meses al campamento estudiantil La Tatagua, donde, además de recibir las clases en una sesión, en la otra socializábamos mediante juegos, deportes, baños de playa y actividades propiamente de campaña, tales como excursiones, prácticas de orientación y similares.



Figura 1. Una representación escolar de *La margarita blanca* (ca. 1978)

En lo que respecta a la educación primaria, entre los muchos recuerdos que aprecio y considero que fueron bien formativos están el tener una misma maestra de primer a cuatro grados, lo que favoreció mucho el conocimiento que ella podía tener sobre cada uno de nosotros, sus alumnos, y establecer un vínculo fuerte y una relación sólida con las distintas familias. Tanto era así que jamás los padres quitaron la fuerza moral a un maestro enfrente de sus hijos, ni dejaron de tratarlo con un respeto y aprecio que los llegaba a convertir en un miembro más de la familia por el que se sentía un fortísimo agradecimiento moral.¹⁵ Luego,

¹⁵ Solo de la educación primaria, en mi memoria están, sucesivamente, las maestras Rosita Rodríguez, Fabiola Rodríguez, Teresa Cardoso, Ana Celia Bermúdez, Ana Cabezas e Idolidia Ramos, a quienes debo mucho de lo que después sería profesionalmente.

en quinto y sexto grados ya empezábamos a interactuar con docentes específicos para ciencias y para humanidades, además de los de arte y educación física.

Otro recuerdo me demuestra el temprano interés por integrarnos a la naturaleza y extraer de esa experiencia la sustancia para diversos ejercicios en clase. Nos llevaron de excursión a una antigua villa llena de vegetación, un oasis campestre dentro de la ciudad (La Quinta de Dieguito), y allí tuvimos que recoger muestras en buen estado de diversos tipos de plantas, hojas, flores, hongos e incluso insectos. Luego en la escuela nos enfrentaron en la biblioteca a la búsqueda en manuales y enciclopedias que nos permitieran identificar las piezas coleccionadas y aprender sobre ellas. Finalmente, de vuelta a las aulas hubo que armar un herbario en ciencias naturales y hubo que dibujar lo más exactamente posible aquellas hojas e insectos para aprender cómo los naturalistas, mucho tiempo atrás, ilustraban sus libros. Como estimulación al ejercicio nos enseñaban reproducciones de obras de grandes artistas que habían ejecutado dibujos y grabados con “exactitud científica” para esa finalidad, como la joven pintora Juana Borrero, y ya nos empezaban a enseñar la vida y obra de grandes figuras vinculadas a la ciencia en el país, como los naturalistas Felipe Poey y Carlos de la Torre, con los relatos de sus expediciones de descubrimiento de la naturaleza isleña, en las cuales las artes tenían una función auxiliadora.

La educación secundaria tuvo lugar en una institución especializada para la formación artística; en mi caso, en Artes Plásticas. A tono con un modelo pedagógico tan abierto, el programa de estudios, basado en disciplinas, podría decirse que mezclaba funcionalmente elementos teóricos de las corrientes racionalista científica, reconstruccionista y de la Bauhaus; y solo en una asignatura que se mantenía en cada curso académico (Taller de Expresión Creadora) se desarrollaban los principios de la escuela de la autoexpresión creativa, como complemento; en un diseño curricular al que podría dedicarse atención especial en algún momento.¹⁶ Muchos años después, ya como docente e investigador universitario, pude advertir que, en esencia, la concepción disciplinar era prácticamente la misma que a principios del siglo XX se había establecido a raíz de las revisiones y perfeccionamientos pedagógicos realizados bajo asesoría norteamericana para la Academia

¹⁶ Para profundizar sobre la naturaleza y propuestas de estas corrientes teóricas de la educación artística pueden consultarse los trabajos de Ruiz Solórzano (s/f) y de Giráldez (2009).

San Alejandro, de La Habana; y solo se habían introducido modificaciones metodológicas y didácticas.

De mi paso por la Escuela Vocacional de Artes, puedo rescatar situaciones inolvidables que fueron y siguen siendo importantes lecciones didácticas. Una de ellas, las clases de pintar paisajes al aire libre, que obligaba a marcar los tres puntos precisos de ubicación del caballete porque durante varios días estaríamos regresando al mismo sitio para aprovechar el ejercicio, de escasa duración, a la misma hora (por los cambios naturales de iluminación), lo que se practicaba bajo el método de la Escuela de Barbizón, vital durante el realismo francés del siglo XIX. Otro de los ejercicios, la pintura al pastel en los tabloncillos de ballet de la misma escuela, favorecía el desarrollo de habilidades para la representación de figuras al movimiento, siguiendo, en este caso, el método y el ejemplo del impresionista Degas. Otro más, la clase de litografía que nos vinculaba a una de las áreas en que esta técnica del grabado había alcanzado auge en el país: la producción de anillas de tabaco, rodeadas de una riquísima historia cultural y estética. Todas estas eran actividades que nos hacían transitar por la historia del arte y establecer con ella un vínculo más experiencial que informativo.

El interés por fortalecer la cultura científica, volcada al temprano descubrimiento de gustos, talentos e inclinaciones vocacionales, se ve favorecido por la enseñanza de las ciencias en laboratorios, donde el contacto directo con el instrumental y los insumos típicos de la biología, la química, la física o la electrónica, nos ponía enfrente un mundo maravilloso de exploraciones y de disfrute. En los preuniversitarios de ciencias exactas este proceso se intensifica, e incluso se llegan a impartir dos lenguas extranjeras (inglés y ruso a la vez) y existen actividades para la lectura, interpretación y debate de textos científicos en inglés. Algunos exámenes en dichas instituciones, al igual que muchas veces en las universidades, se desarrollaban en la modalidad de “examen de la dignidad”, donde los estudiantes nos enfrentábamos a la solución de algún problema completamente solos, sin profesor que supervisara el proceso, con el consiguiente fomento de la confianza y la formación de una actitud contraria al fraude académico (en los casos de cuestionarios individuales), así como favorable al trabajo en equipo cuando de solución conjunta se trataba. Hubo casos en que enfrenté algún “examen a libro abierto”, consistente en la escritura de algún ensayo o disertación, o en la solución misma de un problema, para lo cual era preciso consultar manuales y tratados, pues de cualquier forma lo novedoso era el enfoque, la orientación

adecuada dentro de la bibliografía y el manejo concreto de las fuentes. Precisamente en el caso del preuniversitario de ciencias exactas, recuerdo que la solución de problemas no requería el empleo forzoso de las teorías, teoremas y fórmulas impartidas en clase: el camino para solucionarlo era del todo abierto, y el propósito era estimular otras vías desde edades tan tempranas: importaba llegar a la solución correcta, y en los casos atípicos fundamentar el razonamiento y empleo realizado de métodos y herramientas, lo que abría el camino a potenciales contribuciones científicas y técnicas.

La Universidad se presentó como un campo abierto al ejercicio de la cultura y del conocimiento, aunque los procesos estuvieran políticamente condicionados como en todos los niveles de estudio. Un fuerte andamiaje para la investigación científica entre docentes y estudiantes, programas de estudio de rigor, posibilidades de proyección en el deporte y la cultura, y un claustro académico que podría considerarse de excelencia determinaron el escenario formativo. En esta red textual que construyo ya dejé apuntada la modificación a que sometieron mi programa de estudios: agrego ahora que esto se realizó como parte de un claro proceso de captación como futuro profesional de la misma universidad; algo que de igual forma acontece en muchas universidades de países desarrollados.

En la Universidad —y aunque esto hoy se rechace en muchas por el alto volumen informativo que puede comportar— era recurrente el primer acercamiento a todo problema teórico o académico desde su proceso histórico, antes de abordarlo temática, problémica y metodológicamente. Ese continuo referente sobre un camino histórico ayudaba en muchas direcciones. En primer lugar, permitía conocer cómo se había producido el descubrimiento, la descripción de casos, el perfeccionamiento de la teoría o las diversas aplicaciones (lo que nos iba preparando para la realización de reseñas científicas y estados del arte en diacronía). En segundo lugar, nos aportaba la “brújula” resultado de tantas interconexiones ricas debidas al estudio, de modo que llegábamos individualmente a la conclusión de que toda información, por amplia que fuera, no resultaría jamás suficiente, pero no porque algún experto pedagogo limitara o “esencializara” forzosamente el currículo de las asignaturas bajo la consideración paternalista (colonialista a ratos) de que a sus estudiantes, inferiores a él, era mejor allanarles el camino reduciéndoles todo esfuerzo, antes que permitirles llegar por sí mismos a esa

conclusión y enriquecerse culturalmente en el proceso.¹⁷ Pero teníamos amplios referentes para orientarnos. En tercer lugar, el acervo resultante nos enseñaba que la humanidad, en su largo camino civilizatorio, había intentado toda clase de obras y con resultados disímiles; de manera que, a diferencia de muchas generaciones actuales, estábamos prevenidos del peligro de hacer el ridículo presentando nuestras obras bajo visos de originalidad absoluta. Esto, hoy día, golpea a muchos profesionales jóvenes formados casi exclusivamente desde una perspectiva del *saber hacer (técnico)*, sin una cultura histórica sistematizada, amplia y profunda de su profesión, quienes sufren dolorosos contratiempos cuando, frente a un individuo culto y con dominio del área, presentan alguno de sus proyectos, ideas o artículos y descubren que fueron ya realizados e incluso fallidos, y han generado una imagen de negligencia y de escasa competencia profesional. Por lo general, esto acontece porque se han formado con muchas “esencializaciones” lamentables y negativísimas; tantas, que muchos incluso se sometieron de año en año a ritmos de lectura cada vez menores y aprobaron ¿sus? tesis académicas sin cumplir siquiera con el requisito de la exhaustividad en la revisión bibliográfica.¹⁸

Ese alto ritmo de lectura y estudio, que llevaba a cualquier estudiante universitario a procesar al día hasta 150 páginas, también nos entrenaba en el ejercicio de la escritura

¹⁷ De hecho, sería conveniente estudiar si las esencializaciones de contenidos curriculares ofrecen, con el tiempo, más ganancias que pérdidas, pues en contextos de bajo desarrollo científico y cultural podrían estimular el sesgo cognitivo conocido como “Efecto Dunning-Kruger”, y eso atentaría contra el resultado final positivo de todo proyecto educativo nacional. Por supuesto, se precisaría de mucho tiempo para evaluar los efectos de estas políticas curriculares, y el riesgo resulta francamente elevado.

¹⁸ Tristemente, en América Latina aún existe el fraude en materia de trabajos de titulación, que muchos estudiantes encargan y pagan a especialistas; incluso es natural ver anuncios públicos, ya no de servicios de corrección del trabajo escrito, sino de producción de tesis por encargo. Por otro lado, la falta de formación de una conciencia lingüística —fundamental en los países de habla hispana, donde, a la par de una norma culta del español con la cual comunicarse académica y científicamente, existen las más diversas variantes nacionales— es cada día más grave, y no se le presta atención alguna pese al carácter determinante de un buen desempeño idiomático sobre el desarrollo de competencias comunicativas y la realización de operaciones cognitivas complejas, cuya manifestación e incluso formación es esencialmente neurolingüística. Es natural que, si se desconoce el régimen preposicional normativo del español, por ejemplo, no se comprendan de modo correcto los textos académicos y científicos profesionalmente editados en España, Argentina, Cuba o México, se imposibilite el razonamiento y se produzcan interferencias y limitaciones a la hora de elaborar y expresar nuevos enunciados. Pero se da mayor preferencia al “dominio” de una lengua extranjera, que al dominio de la lengua materna. Esto obedece, sin duda, a la continua copia de patrones extranjeros, antes de haber solucionado los problemas propios y haber alcanzado la preparación elemental para el salto a un nivel superior. Para el caso específico del Ecuador, ya se ha sugerido la necesidad de un Programa Nacional de Lengua Española (véase Moya, 2019).

académica en sus diversas tipologías, desde el ensayo hasta el informe científico en forma de artículo o de tesis, y nunca fue preciso impartir en una carrera universitaria ninguna materia de Escritura Académica, como suele requerirse donde la escuela previa no ha formado al estudiante para su entrada a una universidad, y donde esta última se ha visto obligada a funcionar bajo mínimos como ajuste al contexto.

Sin duda, todo el trayecto estudiantil desde el preescolar hasta el ejercicio de grado universitario aportó a cada estudiante un surtido arsenal didáctico por mimesis; muchas veces perfeccionado, porque desde los estudios secundarios era habitual seleccionar monitores entre los estudiantes más destacados por asignaturas, que ayudaban a sus compañeros de clase con dificultades y colaboraban con el profesor en muchas actividades docentes de carácter práctico. Esto, por supuesto, no era algo que viviéramos conscientemente en su momento; pero hoy, cuando se hace intencionalmente memoria y análisis, surge con claridad cuánto habíamos aprendido de nuestros profesores y del modelo en que nos habíamos formado, para luego asumir, siendo ingenieros, filólogos, arquitectos o médicos —y no precisamente pedagogos—, el comprometido ejercicio del magisterio universitario. Ya entregados a la praxis docente, en la cual sí era obligatorio irse entrenando en pedagogía, quedó claro que los cursos de capacitación y diplomados servían sobre todo al efecto de dar nombre y fundamentos a procesos que habíamos ido experimentando de manera transversal desde la niñez, y que ahora solo afinábamos en aras de la profesión.

Finalmente, como conclusiones generales de todo este proceso, vale afirmar que, desde la campaña de alfabetización, todo lo realizado respondía a una concienciación de las necesidades educativas del país, sin pretender copiar un modelo acríticamente, sino más bien construyéndolo con total ajuste a las especificidades del caso. Así, se aprovecharon experiencias previas y se *adaptaron* (no *copiaron*) otras referenciales, sin forzar nunca un camino pedagógico único para llegar a satisfacer el propósito mayor del modelo educativo.¹⁹

¹⁹ En el ámbito del trabajo metodológico, por ejemplo, fue siempre habitual que en todos los niveles de enseñanza los profesores más experimentados y con más alta categoría docente realizaran visitas o controles de clase a los profesores más jóvenes, lo que repercutía sobre el paulatino mejoramiento de sus habilidades. En la Universidad, por su parte, cada semestre se elegía una asignatura en cada carrera y se realizaba una “clase abierta”; o sea, una clase ofrecida por el docente pero a la que asistían todos los miembros del claustro de la carrera, sin participar en ella, solo en carácter de observadores; y luego se reunían y analizaban cómo había sido el proceso, cómo podría perfeccionarse para su próxima edición; y esto, sin duda, se aproxima mucho a la *Lesson Study* pero desde una implementación nada rígida ni ortodoxa que copiara su metódica en otros países, sino adecuada al contexto y al objetivo del modelo. Por otro lado, en algunas materias

2.2 El ciclo *conferencia-seminario-clase práctica* en Historia del Arte y su potencial desarrollador

La Historia del Arte —más que la Apreciación Artística, con mayor frecuencia presente como asignatura en programas de estudio preuniversitarios— es una disciplina de Universidad; y sostengo que *disciplina*, no *asignatura*, pues en ella pueden confluir varias asignaturas enlazadas temáticamente bajo un objetivo general, como pueden ser Historia del Arte de la Prehistoria a la Edad Media, Historia del Arte de la Edad Moderna a la Contemporánea, Historia del Arte Oriental, Historia del Arte Latinoamericano...

Esta disciplina, en los planes de estudio de Cuba, se construye desde perspectivas metodológicas rigurosamente acordes a las ciencias históricas. Es así que, si en otras naciones puede adoptar formas de crónica (visual, gestual, sonora), bajo un fuerte descriptivismo a veces enriquecido con notas analíticas desde lo icónico, etnográfico, semiótico, musicológico, estético, etcétera, en Cuba, aunque igualmente se enriquezca con estos enfoques, suele construirse en forma estilográfico-sociológica, con un fuerte carácter explicativo, y enfocar las grandes leyes históricas que rigen particularmente en las artes desde su propia dinámica, siempre contextualizada. Para ello desarrolla la capacidad interpretativa y analítica del sujeto educativo frente al artefacto, la tradición o el producto intangible (como la música). Quizás sea este el objetivo específico que, más que sugerir, obliga al desarrollo de actividades prácticas sistemáticas donde el estudiante deba enfrentar situaciones problemáticas similares a las que, en su momento, ha enfrentado el arqueólogo, el *marchand*, el curador, el crítico o el historiador propiamente dicho.

Según la carrera en la cual se ubique, la misión de la disciplina varía en virtud de objetivos y habilidades acordes a un modelo de profesional específico, como se ilustra en el ejemplo del Cuadro 1.

complejas, con gran interacción de conferencias, seminarios y clases prácticas, se implementó el trabajo en pareja educativa, pero igualmente adaptado desde la particularidad de que el docente con la mayor experiencia, sobre todo científica y teórica en el área, asumía las conferencias, y los docentes con menor trayectoria o más baja categoría docente asumían los seminarios y clases prácticas.

Cuadro 1. Misión de la disciplina Historia del Arte en algunas carreras

Carrera	Misión de la Historia del Arte
Licenciatura en Historia del Arte	Desarrolla una estilografía artística sociológicamente fundamentada; enfoca el objeto de estudio artístico y estético en diacronía, construye un contexto histórico mundial desde la riqueza de las interconexiones estilístico-culturales, y revela el modo en que las leyes históricas se manifiestan a través de la relación dialéctica y genética entre los procesos, movimientos, escuelas y estilos en las artes, al extremo de aportar, cuando las competencias científicas del docente lo permiten, elementos con un relativo carácter predictivo de utilidad histórico-ensayística nada despreciable.
Licenciatura en Letras, en Filología o en Literatura Española	Desde una visión estilográfica y sociológica, construye un contexto artístico y estético específico para el estudio de procesos históricos literarios en paralelo, de modo que condiciona la relación, la comparación y el análisis cultural interdisciplinar, y descubre vínculos genéticos en sus metodologías de creación. Desarrolla habilidades para identificar y dominar el comportamiento de los estilemas más allá de la creación textual, con la visual, sonora, gestual; y fomenta una visión holística del fenómeno artístico.
Licenciatura en Periodismo	Fomenta una elevada cultura artístico-estética, ofrece las herramientas técnicas y sociológicas para el análisis e interpretación de las propuestas del arte como reflejo de la sociedad de su tiempo, y ejercita los elementos analíticos que centran la práctica de la crítica de arte de tipo periodística, apta para la educación y la orientación social a través de los medios de comunicación.
Licenciatura en Artes Plásticas o Visuales	Ilustra estilos y estéticas, y explica sus procesos históricos en el contexto de las sociedades que los gestaron; a la vez que revela el repertorio de métodos de creación, acumulados y empleados evolutiva y culturalmente, que preparan al sujeto educativo de modo instrumental para el desarrollo de las técnicas en las distintas manifestaciones plásticas y visuales, y para la experimentación sobre un panorama de antecedentes referenciales debidamente informado.

Fuente: Elaboración propia

En la programación específica de las asignaturas se concreta el método pedagógico desarrollador, donde el ciclo *conferencia-seminario-clase práctica* adquiere relevancia didáctica como integración de Formas de Organización de la Docencia (FOD). Dicha combinación garantiza la satisfacción de un ciclo de aprendizaje; pero, como ocurre en todos los programas de estudio, no siempre es posible implementarlo así en cada tema, sobre todo porque no resultarían suficientes las horas disponibles cuando de asignaturas con alto volumen contenidista se trata. Entonces, como parte de la mencionada flexibilidad, el docente suele seleccionar la forma más adecuada a cada tema, y precisar cuáles contenidos específicos podrían recibir el ciclo didáctico íntegro. Así, es muy posible que un tema completo, que abarque diversas culturas, pueda impartirse de la manera que ilustra el Cuadro 2.

Cuadro 2. Distribución posible de las formas de organización de la docencia (FOD) en el tema “El Arte en la Antigüedad”, de la asignatura Historia del Arte de la Prehistoria a la Edad Media

Clase	FOD	Descripción	Horas
1	Conferencia	El arte en el antiguo Egipto (Disertación estructurada y comunicada didácticamente.)	2
2	Conferencia	El arte en Mesopotamia (Disertación estructurada y comunicada didácticamente.)	2
3	Clase Práctica	El arte en la civilización del Egeo (Creta y Micenas) En esta actividad, el docente toma como punto de referencia la obra ya abordada de Egipto, y desarrolla un ejercicio inductivo enfocado a resolver una interrogante en torno a un supuesto comportamiento cultural homogéneo y paralelo del caso del Egeo. A tal efecto, los estudiantes observarán como un arqueólogo, describirán rasgos y los interpretarán sociológicamente, para luego comparar con el caso de Egipto y llegar a una determinada respuesta que promoverá el debate y las precisiones del docente en torno al Egeo, bien divergente. No será preciso desarrollar, entonces, una conferencia específica dedicada a la Civilización del Egeo, y los estudiantes comienzan tempranamente a confiar en sus competencias y a ejercitarse con vistas a un futuro ejercicio profesional.	2
4	Conferencia	El arte en la antigua Grecia: los períodos arcaico, clásico y helenístico (Disertación estructurada y comunicada didácticamente.)	2
5	Clase Práctica	<i>El discóbolo</i> de Mirón: ¿una obra clásica? En esta actividad, el docente (que ya abordó <i>El discóbolo</i> como una obra paradigmática del clasicismo griego) propiciará una sistematización de los rasgos característicos de cada período del arte griego antiguo mediante una selección de obras, para luego someter <i>El discóbolo</i> a un ejercicio descriptivo y analítico profundo. Esto llevará a los estudiantes a detectar que la escultura posee rasgos ya no clásicos, sino helenísticos, que deberían considerarse, y así se les empiezan a revelar algunas de las leyes de la historia del arte, como aquella que ha demostrado el nacimiento del contrario dialéctico de un estilo o movimiento dentro de sí mismo, con las denotaciones y connotaciones que implica, sometiendo la ley a crítica. A la vez, el profesor demostrará cómo el “conocimiento” previamente impartido en la conferencia, que establece compromisos históricos y taxonómicos particulares, puede ser puesto en tela de juicio continuamente, y cómo es posible enriquecer las apreciaciones y visiones sobre los procesos genéticos en la historia del arte; con lo cual se va conformando un entramado más próximo a la realidad de que cualquier historia del arte resulta una propuesta particularmente condicionada, y que siempre serán posibles otras historias y perspectivas, con lo que el ejercicio del historiador no es una labor concluida, sino en permanente reescritura.	2
6	Seminario	El arte etrusco Para esta actividad, el docente habrá entregado desde el primer encuentro la guía de seminario, en la cual reflejará los objetivos de la actividad, las orientaciones para la investigación científica en fuentes documentales determinadas, y la explicación metodológica sobre las características que adoptará el seminario. Llegado este momento, en la clase del seminario el profesor podrá proceder mediante un cuestionario, mediante la presentación de una situación problémica o de cualquier otra forma acorde a una metodología activa que favorezca la exposición de los estudiantes y su propia construcción del conocimiento individualmente o en equipo; actividad en la cual el docente funcionará como un moderador, atento a que se satisfaga la misión de haber ofrecido una visión artística y cultural suficiente del arte etrusco, para utilizarlo como antecedente del arte romano que impartirá en la próxima conferencia.	2
7	Conferencia	El arte en la antigua Roma: los períodos republicano e imperial (Disertación estructurada y comunicada didácticamente, que partirá del panorama contextual desarrollado en el seminario anterior.)	2

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en temas o contenidos ya unitarios de la asignatura será posible programar el ciclo íntegro. El ejemplo del Cuadro 3 permitirá conceptualizar e ilustrar la metodología de cada una de las FOD en función de “El arte barroco de Occidente”, y argumentar la contribución que cada una puede realizar desde diversas perspectivas, a partir únicamente del testimonio de mi experiencia, sin considerar la literatura teórica al respecto, que abunda.

Cuadro 3. Ciclo *conferencia-seminario-clase práctica* en el tema “El arte barroco de Occidente”

FOD	Conceptualización	Ejemplo
<p>Conferencia</p>	<p>Esta forma de organización de la docencia propicia, visiblemente, tres funciones importantes dentro de los procesos didácticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Función instructiva</i>: Permite al docente organizar en un solo sistema crítico un amplio surtido informativo que en materias específicas ayuda a orientar los estudios posteriores del alumno y su adecuada interacción con las teorías y métodos que encuentre en la literatura especializada. Mientras el docente “dicta” (ofrece) su conferencia, el alumno se ejercita en la toma de notas que le permite fortalecer contenidos mediante el proceso cognitivo de <i>escucha atenta-interpretación-resumen-apunte</i>. 2) <i>Función comunicacional</i>: Permite educar al alumno en modelos de construcción del discurso oral propios de la conferencia, como forma de actividad académica a la que tarde o temprano tendrá que recurrir. 3) <i>Función referencial académica</i>: Permitir que el alumno evalúe el dominio de su docente, la cultura y especialización que posee a partir de sus propias investigaciones, y se propicie la admiración académica y el reconocimiento que, psicológicamente, favorece todo proceso formativo y educativo. <p>La conferencia se centra en una transmisión casi siempre unidireccional del contenido informativo (histórico o teórico, pero en ocasiones también metodológico). Por esta “unidireccionalidad”, actualmente, en algunos modelos pedagógicos se le tiende a relegar; sin embargo, si bien fue la forma de organización docente que prevaleció en el sistema educativo tradicional, ningún modelo pedagógico debe renunciar al aporte que representa.</p> <p>(Solo cuando la desarrollaban personalidades académicas y científicas en carácter exclusivo y único, sobre todo en contextos de simposios y actividades académicas extraordinarias, recibía la denominación de <i>conferencia magistral</i>.)</p>	<p>Título: “El barroco en el arte de Occidente”</p> <p>El barroco en la historia del arte. Sus antecedentes y eclosión. Sus basamentos filosóficos y sociológicos. Aspectos ideotemáticos y expresivos. Configuración de una estética.</p>

Seminario

En esta actividad los alumnos expondrán y desarrollarán un asunto específico, mediante la investigación formativa que los ha llevado a localizar fuentes, estudiarlas y arribar a un contexto, modelo o posición teórica determinados, sobre la base del juicio crítico.

Existen diversas maneras de organizarlo, y cuanto mayor variedad se emplea en sus métodos, mejor recepción suele tener en el alumnado. Puede estructurarse sobre la base de un cuestionario, de una situación problémica que se ha de resolver o de la construcción de un ensayo argumentativo, entre otras; pero tiene la peculiaridad de que el alumno deberá dedicar tiempo para su preparación en casa. A tal efecto, el docente entrega con antelación una *guía de seminario*, que suele contener el tema de la asignatura, el título de la actividad, los objetivos propuestos, la orientación propiamente dicha (para labor individual o en equipo) y las fuentes bibliográficas, audiovisuales y de otro tipo que sean procedentes. Los alumnos estudian, resumen, valoran, y en general se preparan para desarrollar en clase la actividad propiamente del *seminario*.

Como se aprecia, difiere poco de un aula invertida, y desarrolla una forma propia en la que el compromiso del estudiante es sobre todo al respecto de su preparación, y la fase en el aula no se dedica a aclarar dudas sino a presentar el tema, debatir y/o resolver problemas. Aprovecha también la enseñanza problémica, y su propósito es investigativo: el estudiante profundiza en temas mediante fuentes diversas a las que se acerca con sentido crítico, domina autores y referentes, y fortalece su andamiaje teórico.

Muchas veces, esta actividad sirve de puente entre la conferencia y la clase práctica, pero puede incluso programarse al final, como cierre de un contenido temático.

**Clase
práctica**

Aprovechando la teoría recibida en la conferencia y profundizada en el seminario, se favorece un aprendizaje significativo al obligar al alumno a enfrentar situaciones profesionales determinadas en que debe aplicar todo lo aprendido previamente.

En ciencias técnicas, naturales y exactas puede desarrollarse en el escenario del laboratorio. En ciencias sociales, a veces en comunidades reales. En artes y humanidades, en el aula misma, en museos, en talleres de creación.

De igual forma que el seminario, puede basarse en la generación de situaciones problémicas, pero en contextos

Título: “Orientaciones ideológicas del barroco”

Se orientará previamente la investigación en fuentes de la literatura histórica especializada, para el establecimiento de tres orientaciones ideológicas del barroco: 1) barroco católico contrarreformista; 2) barroco protestante burgués; y 3) barroco cortesano. Se procederá mediante una guía de seminario contentiva de los objetivos, tópicos a investigar y bibliografía elemental de referencia, a partir de la cual ampliar búsquedas. En distintas ediciones, la actividad se ha organizado individualmente y también en equipos. Siempre se ha procedido mediante un cuestionario inductivo.

Título: “Taxonomía en la pintura barroca”

Ejercicio en clase con obras diversas del arte occidental, seleccionadas previamente por el docente, en las cuales el estudiante, a partir de problemáticas muy bien determinadas, deberá:

- 1) Identificar y separar en un conjunto las obras propiamente barrocas.

- prácticos similares a los que se le presentarían al especialista en su actividad profesional.
- 2) Identificar los estilemas con valor de conjunto que han permitido la identificación y defender la validez y consistencia de cada uno.
 - 3) Agrupar temáticamente dichos estilemas con vistas a demostrar tanto la diversidad, como la unidad y coherencia del arte barroco. (La diversidad puede basarse en el resultado del seminario ya satisfecho.)
 - 4) Identificar, mediante los estilemas individuales, un autor dentro del conjunto, y defender las claves de identificación.

Fuente: Elaboración propia

El cumplimiento del ciclo descrito permite no solo introducir al estudiante en el tema y ofrecerle las orientaciones teóricas y metodológicas fundamentales, sino también llevarlo a investigar para la profundización en sus complejidades expresivas, estéticas, ideológicas, sociales..., y propiciar la utilización práctica del saber en función de ejercicios típicamente profesionales en los que aplica y consolida el aprendizaje de manera significativa. Este último logro se irá poco a poco fortaleciendo a lo largo del programa. Por ejemplo, en lo concerniente a las leyes más generales de la historia del arte, siempre será posible, sin repetir contenidos históricos ni artísticos ya impartidos, retornar muy puntualmente de caso en caso y recuperar un comportamiento histórico estilístico que, habiéndose conocido y apreciado en la Grecia clásica y helenística, vuelve a manifestarse en el Renacimiento; ahí, por medio de otra clase práctica con situación problemática podrá “descubrirse” cómo con el manierismo de Miguel Ángel nacía el contrario dialéctico del clasicismo renacentista, en medio de su más pleno apogeo. Así se posibilita constatar la evolución en espiral del proceso histórico artístico, a través de infinitas situaciones amparadas no solo en el acervo del docente, sino también en esa creatividad analítica a la que igual recurrí cuando, a partir de juicios estéticos muy personales, desarrollé clases prácticas consistentes en la redacción de un brevísimo

ensayo reflexivo bajo el título “Leonardo-Goya-Kandinsky: una historia de la pintura”, en las cuales los estudiantes asumían la tesis de la posibilidad de escribir no *la historia*, sino *una historia* de la pintura solo con esos tres grandes maestros, a partir de la memoria de todo lo desarrollado en clases previas, y llegaban a producir un ensayo argumentativo que propiciaba la construcción de un conocimiento nuevo en la asignatura mediante la interconexión de múltiples elementos, por supuesto que con situaciones cuya posibilidad había sido probada ya por el docente en su ejercicio investigativo. Se cumplían a la vez, entonces, funciones ilustrativas y desarrollistas en paralelo.

Como si fuera poco, la flexibilidad en el manejo de estas FOD es múltiple. Aunque se recomiende una secuencia ideal, existen seis combinaciones posibles, determinadas por el carácter circular con que estas FOD se pueden relacionar entre sí en función de cada tema particular; y según el ordenamiento, se establecerá el objetivo concreto de cada encuentro en función del conocimiento y de las habilidades que se fomenten: *conferencia-seminario-clase práctica / conferencia-clase práctica-seminario / seminario-clase práctica-conferencia / seminario-conferencia-clase práctica / clase práctica-conferencia-seminario / clase práctica-seminario-conferencia*. Sin duda, es posible introducir un tema mediante el seminario para propiciar el “descubrimiento” de determinado problema, luego desarrollarlo en profundidad mediante la conferencia y más tarde aplicar lo aprendido en el desarrollo de habilidades profesionales en la clase práctica. Ahí la conferencia cumpliría una función conectora del seminario con la clase práctica, pero también es posible programarla al final, en situaciones muy puntuales en las que asumiría una función sistematizadora. Por otro lado, algunos temas podrán impartirse únicamente mediante los pares *conferencia-seminario* o *conferencia-clase práctica*; pero se ha querido ilustrar un caso de implementación íntegra, como ejemplo de la fuerte integración teórico-práctica que favorece.

Promover el razonamiento y la acción, sabiendo que se dispone de diversas FOD abiertas a todo lo positivo que puedan contener las más diversas teorías del aprendizaje, ofrece confianza y libertad al docente. A diferencia de algunos modelos más cerrados que he podido apreciar, en la experiencia desarrollista, tal como la experimenté, no se trataba de actuar como mero acompañante (con una actitud frecuentemente laxa) del alumnado en su proceso de “descubrimiento” y de “construcción” a partir de situaciones, fuentes y materiales, por adecuados que fueran: se trataba de asumir de manera sistemática un rol mucho más activo

en dicho proceso, ejemplificando con la propia labor reflexiva, ensayística e investigativa, propiciando la integración de habilidades de otras asignaturas para fortalecer competencias, y sentando cátedra particular en la disciplina mediante análisis siempre novedosos y singulares que propiciaban fundar escuela interpretativa.

3. CONCLUSIONES

Sin trasladar acríticamente modelos extranjeros ni afiliarse a una particular teoría del aprendizaje, el modelo pedagógico de Cuba resulta una construcción contextualizada en la que sobresale la asunción de los problemas nacionales de manera auténticamente individual, creativa y profesional. Durante el lapso testimoniado (1977-2014) la formación académica no se desvió del propósito de construir una sociedad del conocimiento, la ciencia y la cultura, con competencias reconocidas a nivel internacional, aun cuando en el camino sacrificara elementos que podrían abordarse desde una crítica particular.

A tales efectos, Cuba promovió lo que podríamos aceptar como un modelo pedagógico científico-humanístico desarrollador con sustento psicopedagógico abierto, que ha propiciado múltiples formas de desarrollo en el entorno del aula, del taller o del laboratorio; siempre desde la potenciación del rol activo de un docente con vastos conocimientos, que planifica estratégicamente sus actividades académicas y las conduce de manera intencionada, con lo que optimiza el tiempo físico y el empleo de recursos. Ese arduo trabajo jamás halló estorbos, como la discusión retórica sobre si formular objetivos, habilidades, destrezas o competencias, en construcción autocomplaciente de idealismo pedagógico simulador de avance: ni la sintaxis ni la retórica modificarían la pragmática del camino trazado, sobre el cual había entera claridad iluminadora. El avance no derivaba de la teorización espuria, sino de la práctica académica conscientemente orientada hacia el desarrollo.

Como parte de ese modelo desarrollador, el ciclo *conferencia-seminario-clase práctica* se nos presentó con una capacidad notable para el fomento de actividades docentes ricas y diversas, jamás centradas en la transmisión unidireccional de un contenido ni en la construcción azarosa ni circunstancial del conocimiento por parte de los estudiantes. Las múltiples combinaciones en el ordenamiento del ciclo, las posibilidades de enfrentar situaciones problémicas por la vía científica y de utilizar las habilidades en ejercicios de

aplicación profesional, garantizaron una continua consolidación de saberes y un real y constante aprendizaje significativo.

La disciplina de la Historia del Arte, por su elevado contenido técnico, informativo, histórico e ideológico y por su compleja articulación de lenguajes visuales, sonoros y gestuales, devino un terreno apropiado para la creatividad didáctica, así como para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje al calor de toda una experiencia estética única y formativa, condicionada y dirigida por el docente. En esta experiencia particular, la inexistencia de una declaración estatal de limitación en cuanto a modelo pedagógico o método didáctico que condujeran la actuación académica por caminos exclusivos, resultó todo un convite a la experimentación, imposible (por violatoria de una norma) en algunos modelos cerrados que, así como aparentan un elevado nivel y actualización, igual parecen condenados de origen por la misma limitación a que someten a la figura insustituible del profesor.

Finalmente, el éxito del modelo pedagógico cubano se corrobora en la actual crisis social que vive el país, dada, entre otros factores, por las contradicciones que genera la imposición de un pensamiento sociopolítico único a toda una sociedad plural, instruida, razonadora y crítica, convencida de su capacidad para una participación ciudadana más protagónica, constructiva y desarrolladora.

BIBLIOGRAFÍA

- Calzadilla, R. (ene. de 2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25(72). Recuperado el 18 de octubre de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100005
- Carnoy, M. (2007). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los alumnos cubanos rinden más?* (2010 ed.). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Conesa Santos, M., & Enebral Rodríguez, R. (agosto de 2017). Evolución histórica de la formación regular de maestros primarios del nivel medio en Cuba. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado el 25 de octubre de 2021, de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2017/08/formacion-maestros-cuba.html>
- Díaz, F. (2 de febrero de 2019). *Directorio Cubano*. Recuperado el 26 de octubre de 2021, de <https://www.directoriocubano.info/noticias/cultura/facultad-obrero-campesina-en-cuba-obtener-el-duodecimo-grado/>

- Estévez, P. R. (2011). *Educación para el bien y la belleza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Estévez, P. R. (2015). *Enseñar a sentir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Recuperado el 24 de octubre de 2021, de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kandinsky.htm>
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (págs. 69-73). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hunt, S. (2009). América Latina en el siglo XX: ¿se estrecharon las brechas o se ampliaron aún más? Recuperado el 18 de octubre de 2021, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_iYyOj4L0AhWbRzABHecNAg8QFnoECBQQAQ&url=http%3A%2F%2Ffiles.pucp.edu.pe%2Fdepartamento%2Feconomia%2FLDE-2009-02-02.pdf&usg=AOvVaw1cbIOCnLOBT_t1a-VgpD7k
- Morales García, J., & Victorino Ramírez, L. (2018). Educación laica: ¿Por qué y para qué? *Revista Educa UMCH. Revista de Educación y Sociedad*(12). Recuperado el 19 de octubre de 2021, de <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/77>
- Moya Méndez, M. (2019). La escritura académica en Ecuador: observaciones teóricas y estratégicas para un plan director. *Islas*, 61(194). Recuperado el 12 de octubre de 2021, de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1107>
- Moya Méndez, M., & Choin, D. (2018). Modelo estructural explicado y ejemplo para la documentación narrativa de experiencias artísticas y artístico-pedagógicas. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*(3). Recuperado el 18 de octubre de 2021, de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/1632>
- Ortiz Ocaña, A. (2005). *Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. Barranquilla: Monografias.com. Recuperado el 26 de octubre de 2021, de https://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml#google_vignette
- Pérez-Cruz, F. d. (julio-diciembre de 2011). La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba. *Varona: Revista Científico-Metodológica*(53). Recuperado el 25 de octubre de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635575003>
- Ramírez, M. (1983). De 5 a 7 [Grabado por L. Van Van]. De *¡Qué pista!* [LP]. La Habana, Cuba: EGREM. Recuperado el 12 de octubre de 2021, de <https://www.discogs.com/es/release/1794384-Los-Van-Van-Que-Pista>

Ruiz Solórzano, J. (s/f). *Principales corrientes teóricas de la educación artística*. Recuperado el 12 de octubre de 2021, de Calameo: <http://es.calameo.com/read/0007947800bd3823e074b>

Smorkaloff, P. M. (1987). *Literatura y edición de libros. La cultura literaria y el proceso social en Cuba (1900-1987)*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.